مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٨٤ بالعربية، ١-١٥ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٧هـ/١٩٩٧م).

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٧هـ (١٩٩٧م)



النشر والمطابع
جامعة الملك سعود

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A_4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

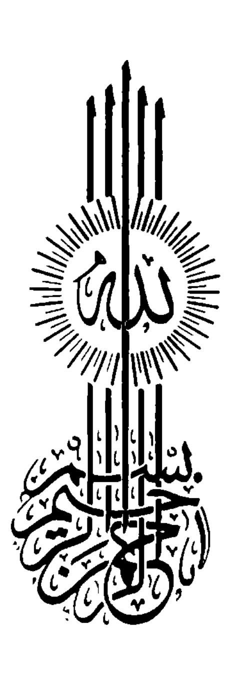
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



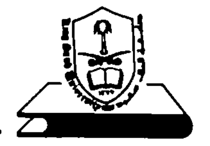
مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٨٤ بالعربية، ١-١٥ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٧هـ
(١٩٩٧م)



النشر والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٢٤٥٤ - الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٨هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٨٤ بالعربية، ١-١٥ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣١ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

تقويم الحالة الفنية لأندية المملكة العربية السعودية لموسم ١٤١٤ هـ في ألعاب القوى

زكي محمد درويش* وتيسير عبدالحي سليمان**

* *أستاذ، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية،*

** *عضو اللجنة الفنية، الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة*

ملخص البحث. في ضوء السياسة الموضوعة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب التي تهتم بالارتفاع بالمستوى الفني، والمهاري، والإداري لكافة الأنشطة، بهدف العمل على رفع الإنجازات السعودية في كافة المحافل الرياضية العالمية، والوصول بالأنشطة الرياضية عامة، وألعاب القوى بصفة خاصة، إلى مصاف الدول المتقدمة في هذا المجال، فإن الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة قد اعتمد هذا الاتجاه من خلال تنظيماته بهدف العمل على الارتفاع بمستوى الإنجازات الرياضية في مسابقات ألعاب القوى. ولتحقيق العدالة في عملية التقويم فإن اللجنة الفنية قامت بإجراء نظام علمي جديد تم تطبيقه لأول مرة بإجراء دراسة تقويمية لأندية المملكة العربية السعودية للدرجات الثلاث (أولى - شباب - ناشئين) في ألعاب القوى للموسم الرياضي ١٤١٤هـ (٩٣/ ١٩٩٤م). وقد تم إجراء دراسة مسحية على جميع أندية المملكة المسجلة في الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى، وعددها ١٥٣ ناديًا في ٢٠ مكتبًا، تم تقويمها من حيث حجم نشاطها ومستوى الإنجازات التي حققتها في مسابقات ألعاب القوى، مما ساهم في تحديد تقديراتها ومستوياتها ومقارنة مدى وقدر اهتماماتها بالنسبة للدرجات الثلاث للاعبين (أولى - شباب - ناشئين)، بغرض التعرف على أوجه القصور والعمل على التغلب عليها، وتلافيها، ومعرفة نواحي القوة في الأندية والمكاتب، ومقارنتها ببعضها، حتى يمكن إصدار قرارات عن الحالة الفنية لتلك الأندية، مما يساهم في تحقيق العدالة في الحكم على الأندية وفق قواعد ثابتة، مما قد يزيد من حدة التنافس بينها بما ينعكس على المستوى الفني للإنجازات بطريقة فعالة. وقد تم ذلك بأسلوب علمي موضوعي وفق معايير وأسس واضحة روعي فيها كافة العناصر والشمولية في عملية التقويم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بعض المناطق كانت أكثر نشاطًا مقارنة بالمناطق الأخرى، وأن أقل عدد من الأندية التي حصلت على تقدير ممتاز هي في درجة الناشئين مقارنة بدرجتي الشباب والأولى، كما أن أكبر عدد من الأندية التي حصلت على درجتي ضعيف، ضعيف جدًا بالنسبة لدرجتي الشباب والأولى، هي درجة الناشئين أيضًا.

وتقدم نتائج هذه الدراسة بعض الحقائق العلمية التي يجب الارتكاز عليها عند اختيار وتوجيه النشء لمسابقات ألعاب القوى واهتمام الأندية بهذه الدرجة بالدرجة بصفة خاصة، إذ أنها (مرحلة الناشئين) تمثل القاعدة الأساسية لمسابقات ألعاب القوى، والتي تمد المراحل الأخرى بالخامات الصالحة والمشرفة للتمثيل الدولي للمملكة العربية السعودية مستقبلاً بإذن الله.

المقدمة

إن التقدم الحالي في مستويات مسابقات الميدان، والمضمار (ألعاب القوى) يعتمد بدرجة كبيرة على الاهتمام بالجوانب العلمية في كافة اتجاهات النشاط، سواء مايرتبط بالناحية الفنية من طرق الأداء وتطويرها والتدريب والاختيار المقنن للمواهب الرياضية وغيرها، أو مايرتبط بالجانب الإداري بصفة عامة وعملية التقويم وإصدار القرار بصفة خاصة. حيث تعتبر عملية التقويم في حد ذاتها عملية تربوية مهمة ومستمرة، وتهدف إلى تحسين وتطوير العمل من كافة جوانبه لتحقيق الأهداف المرجوة من هذا النشاط عن طريق دراسة مدى التقدم وجوانب القصور ونواحي القوة في العمل.

وفي ضوء السياسة الموضوعة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب، والتي تهتم بالارتفاع بالمستوى الفني والمهاري والاداري لكافة الأنشطة بهدف العمل على رفع مستوى الانجازات السعودية في كافة المحافل الرياضية العالمية، والوصول بالنشاط إلى العالمية فإن الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة قد اعتمد هذا الاتجاه من خلال تنظيماته بهدف العمل على الارتفاع بمستوى الإنجازات الرياضية في مسابقات ألعاب القوى، حتى يمكن المشاركة في حسن تمثيل المملكة العربية السعودية في المحافل الرياضية العالمية والدولية والأوليمبية، وذلك من خلال العمل على تطوير كافة عوامل الإنجاز ومن مختلف الاتجاهات من خلال اللجان المختلفة للاتحاد ومنها اللجنة الفنية.

وتنهج اللجنة الفنية للاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة نهجًا جديدًا في هذا المضمار يهدف إلى تقويم الأندية السعودية في أنشطة ألعاب القوى للموسم الرياضي ١٤١٤هـ باستخدام الأساليب العلمية وفق قواعد وأسس واضحة كنظام يتبع فيما بعد سنويًا لتقويم الأندية والمناطق والمكاتب سنويًا، مايترتب عليه من توجهات واتجاهات فنية وإدارية. ولتحقيق العدالة في عملية التقويم فإن اللجنة الفنية رأت أن تدرس نظامًا جديدًا كنموذج من خلال تطبيقه على موسم ١٤١٤هـ. ويمكن من خلاله تقويم الأندية من حيث حجم نشاطها ومستوى الإنجازات التي تحققها في ألعاب القوى، مما يساهم في العديد من الجوانب الفنية والإدارية التي تترتب على هذا التقويم سنويًا، مثل مستويات الأندية (الممتاز

والأولى) وصعود الأندية وهبوطها، والمكافآت والمساعدات الفنية والإدارية، مما يساهم في تحقيق العدالة في الحكم على الأندية وفق قواعد ثابتة، ويزيد بالتالي من حدة التنافس بينها بما ينعكس على المستوى الفني للإنجازات بطريقة فعالة.

وتتضح الأهمية العلمية لهذا الموضوع كبحث في أن الأسلوب الحالي المستخدم في تقويم الأندية يحتاج من خلال معايشة الواقع الفعلي إلى الكثير من التعديل من الناحية العملية والتطبيقية، كما أن هذا البحث كإضافة علمية تتضح أهميته في قصورالدراسات التي تعرضت لتقويم الأندية وعدم اعتمادها على تقويم النتائج الفعلية لأنشطة الأندية والاهتمام بالجوانب الإدارية دون الفنية.

الدراسات النظرية

على الرغم من أهمية عملية تقويم الأندية المشاركة في أنشطة أي اتحاد رياضي في أي دولة - وهي خطورة أولية لتوجيه أنشطة الاتحادات والأندية والمناطق - إلا أن اللجنة الفنية لم تتمكن من الوصول إلى أي دراسة سابقة للاسترشاد بها في هذا المضمار - في حدود علم الباحثين - تطرقت إلى تقويم الحالة الفنية لأندية الاتحاد، وكل ما أمكن الوصول إليه مجموعة من الدراسات التي تتناول الجوانب الإدارية للاتحادات الرياضية أو الأندية، أو التي تتناول تقويم نشاط واحد من أنشطة الأندية دون التعرض إلى الحالة الفنية للأندية من خلال النتائج الفعلية التي حققتها بالاشتراك في مسابقة اتحاد أي نشاط رياضي، وهي لذلك تعتمد على الأساليب العلمية والمنطقية التي وضعتها وتبنتها لتحقيق ذلك، والتي ترى أنها تحقق الهدف المنشود من هذه العملية من خلال الدراسات المختلفة عن التقويم.

تذكر آمال الحلبي أن تطوير برنامج النشاط ومستوى الأداء أي اتحاد رياضي يعتمد من الناحية العلمية على مدى الاستخدام الصحيح للتقويم والذي يعتبر الأسلوب الأمثل لهذا التطوير. فالتقويم عملية شاملة تتكون من عدة خطوات تعتمد على دراسة ماتم تحقيقه وإنجازه فعّلا في ضوء المستهدف من النشاط، ومن ثم تحديد جوانب القصور والعمل على التغلب عليها وتلافيها، ونواحي القوة والعمل على تأكيدها ودعمها لإحداث التطوير المطلوب في تحقيق الأهداف المنشودة. وتؤكد على أن إهمال عمليات التقويم بأشكاله المتعددة وبالمفهوم الصحيح له قد يكون أحد أسباب مانعانيه في هذا المجال من تخلف وقصور في كافة المجالات الرياضية [١، ص٢].

والتقويم بمفهومه العلمي عملية موضوعية لاتعتمد على النواحي الذاتية لأنها تتم

وفق أسس وأساليب وخطوات علمية مدروسة. ويعرف فرديوسي Verduci التقويم بأنه مجموعة العمليات المنظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف، فالتقويم مجموعة خطوات متتابعة ومستمرة يمكن من خلالها تحديد مدى ماتم تنفيذه من أهداف، وتوضيح أوجه القصور أو الضعف واتخاذ القرارات بناءً على ذلك في إطار علمي محدد [٢، ص١٤]. ويشير إلى أنه يشمل التحديد الكّمي والوصفي والوصول إلى قرارات [٢، ص١٤]. وتوضح رمزية الغريب أن التقويم يتضمن الحكم على الشيء [٣، ص٧]، ويؤكد بيوتشر Bucher على ضرورة استخدام التقويم كوسيلة موضوعية، للحكم، ويرى ضرورة العمل على تشجيع استخدامه [٤، ص٣٥٩]. يشير عيد إلى أن التقويم يحتاج إلى بيانات يتم الحصول عليها، ثم مقارنة هذه البيانات التي تم الحصول عليها مع المعايير الموضوعة لإصدار الحكم والقرارات [٥، ص١٩].

ماهية المشكلة

في ضوء الأهمية الواضحة لعملية التقويم بالمفهوم العلمي الدقيق لها، وفي غياب الدراسات التي تعرضت لمثل هذا الموضوع وضعت اللجنة الفنية للاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة نصب أعينها وضع نظام محدد لتقويم الأندية السعودية وتطبيقه على سبيل التجربة على موسم ١٤١٤هـ، وذلك بغرض التعرف على أوجه القصور ونواحي القوة في الأندية والمناطق والمكاتب، وحتى يمكن إصدار قرارات عن الحالة الفنية لتلك الأندية بالأساليب العلمية من خلال أنشطتها الفعلية ونتائجها التي تحققها في مجالات نشاط الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة، بحيث يتم ذلك بأسلوب علمي موضوعي وفق معايير وأسس واضحة تراعي العناصر كافة، حتى تكون عملية التقويم شاملة لكافة الجوانب وتؤدي الغرض منها. فالمشكلة الرئيسة لهذه الدراسات هي العمل على بناء أسلوب موضوعي لتقويم الحالة الفنية للأندية المشاركة في مسابقات الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة بطريقة علمية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بناء أسلوب موضوعي لتقويم الأندية والمكاتب والمناطق التابعة للاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة، وتطبيقه على موسم ١٤١٤هـ للمساهمة في إصدار باقي القرارات الفنية التي تعتمد على تقويم حالة الأندية ومقارنتها ببعضها بأسلوب علمي موضوعي، مما قد يسهم في الارتقاء بالمستوى العام للعبة.

منهج البحث

يستخدم الباحثان المنهج المسحي الوصفي اعتمادًا على النتائج الرسمية المسجلة في الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة.

إجراءات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى عملية التقويم قامت اللجنة الفنية باتباع عدة خطوات متتابعة هي:

١ - تحديد الاشتراطات الأساسية لعملية التقويم.
٢ - تحديد المعيار اللازم لعملية التقويم وطرق حسابه.
٣ - بناء وتطبيق المعيار.
٤ - تحليل البيانات.
٥ - استخراج النتائج.
٦ - إصدار القرار والتوصيات.

وكل خطوة من هذه الخطوات السابقة اشتملت على عدة خطوات داخلية لتحقيقها كما يلي:

أولاً: تحديد الاشتراطات الأساسية لعملية التقويم

تتم عملية تقويم الأندية في ضوء شروط عامة ومحددات أساسية ثابتة تمثل الإطار الأساسي لعملية التقويم قامت اللجنة الفنية بوضعها في الاعتبار وهي:

١ - يتم تقويم الأندية من خلال مشاركتها في بطولات ألعاب القوى المختلفة المستوى، والإنجاز الذي تحققه في كل منها، وذلك على المستويات الثلاثة (مكتب - منطقة - مملكة)، وفي الدرجات الثلاث (ناشئون - شباب - أولى) وفق القواعد والشروط المحددة من قبل الاتحاد لهذه المسابقات، وذلك بعد عزل أندية الممتاز والأولى في تقويم مستقل، أي أن عملية التقويم تتم في مستويين: الأول يشمل كل الأندية بما فيها الأولى والممتاز، والثاني يشمل كل الأندية بدون الأولى والممتاز.

٢ - عدم صلاحية مجموع نقاط كل ناد للتعبير عن الحالة الفنية له، وذلك للأسباب الآتية:

- اختلاف عدد الأندية في المكاتب واختلاف عدد المكاتب في المناطق، وبالتالي

لن تعّبر بصدق عن مدى قوة المنافسة والتي تؤثر في وضع النادي ومستوى لاعبيه، ومن ثم عدم إمكانية تقويم المكاتب والمناطق من خلال النقاط.

● نظام التأهيل للأندية المشاركة في بطولة المملكة من كل منطقة لايسمح باستخدام نقاط النادي في كل بطولة.

● النقاط عبارة عن قيم رقمية تعبر عن مستوى مجموع اللاعبين في مجموع مسابقات البطولة الواحدة في الدرجات الثلاث بأشكال مختلفة، وبالتالي لايصح التعامل معها كقيمة مطلقة، بل تنسب لكل بطولة والأرقام التي تحققت فيها، ولا يصح إجراء إحصائية مباشرة عليها.

● تختلف درجة الأهمية النسبية لكل بطولة من المستويات الثلاثة، حيث تعتبر بطولة المكتب أقلها ثم بطولة المنطقة، وبطولة المملكة هي أعلى البطولات من حيث أهميتها النسبية، وهو ما لايمكن مراعاته بالاعتماد على النقاط، كما أن الاعتماد على النقاط يزيد من الفروق بين الأندية شكل واضح وغير حقيقي، ولايعبر عن حجم النشاط الفعلي للنادي في جميع المسابقات من حيث نشاط النادي في ألعاب القوى، ولكنه يعبر عن المستوى الرقمي للنادي في بطولة معينة.

٣ - يعبر ترتيب النادي في كل بطولة عن الموقع النسبي للنادي بالنسبة لباقي الأندية في المكتب أو المنطقة أو المملكة في كافة الدرجات، ناشئين وشباب وأولى، وبالتالي تعتبر أساسًا مهمًا لتقويم الأندية بحيث يراعى كافة الجوانب السابقة، وخصوصًا مايرتبط بحجم نشاط النادي وإنجازاته في مسابقات ألعاب القوى بالدرجات الثلاث وفي المستويات الثلاثة.

٤ - تتوازن الدرجات الثلاث - ناشئون شباب وأولى - من حيث أهميتها النسبية.

٥ - تعتبر بطولة المملكة أكثر أهمية من بطولة المنطقة، والتي تعتبر بدورها أكثر أهمية من بطولة المكتب، وهو مايعبر عن الأهمية النسبية لكل بطولة من المستويات الثلاثة.

٦ - يعتبر عدد المراكز المحققة للمستويات الموضوعة من قبل الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة من العوامل المرجحة في تقويم النادي، وذلك لأنها تعكس مدى التقدم الفني في مستويات لاعبيه بالإضافة إلى مستوى مشاركته والإنجاز.

ومما سبق يتضح أن التقويم سوف يتم في ضوء حجم مشاركة النادي في الدرجات الثلاث (ناشئين - شباب - أولى) بشكل متوازن، وذلك في المستويات الثلاثة للبطولة (مملكة - منطقة - مكتب)، وذلك تبعًا للأهمية النسبية لكل بطولة بالاعتماد على

الترتيب النسبي للنادي بالنسبة لباقي الأندية الأخرى، والذي يعكسه ترتيب النادي في كل بطولة وفي كل درجة، مع مراعاة المستوى الفني للأرقام المحققة كنقاط ترجيح.

ثانيًا: تحديد المعيار اللازم لعملية التقويم وطرق حسابه

يعتبر وجود معيار ذي ملامح ثابتة وواضحة أساسًا مهماً لعملية التقويم الموضوعي، فهذه الأسس الثابتة الواضحة هي التي تجعل عملية التقويم عملية علمية موضوعية، حيث يتم وضع هذه الأسس وفق معايير فنية، إحصائية قابلة للتطبيق والاستخدام في جميع الحالات.

ولقد اختارت اللجنة الفنية في ضوء الاشتراطات الأساسية معيار المراكز المحققة من قبل كل ناد في المستويات الثلاثة وفي الدرجات الثلاث كأساس لمعيار يستخدم كمحك لإصدار القرارات والحكم على الحالة الفنية لكل ناد، وذلك وفق الضوابط الآتية:

١ - يتم تحويل مركز كل فريق في كل بطولة إلى نقاط خاصة بهذه البطولة من خلال المعادلة التالية، وهي من اقتراح الباحثين اعتماُدًا على الأساس الرياضي للجمع بين عدد الأندية وترتيب النادي النسبي بين الأندية المشاركة، وذلك بتحويل الترتيب إلى نسبة عدد الأندية المشاركة كما يلي:

درجات النادي في البطولة = (عدد الأندية المشاركة في البطولة + ١) - ترتيب النادي في هذه البطولة

وبالتالي يتم تحويل ترتيب النادي المعتمد على النقاط التي حققها في أي بطولة إلى درجات مقابلة للترتيب منسوبة إلى عدد الأندية المشاركة في البطولة، ويعكس قوتها، والتي يوضحها عدد الأندية في كل مكتب أو منطقة.

٢ - المناطق التي تحتوي على مكتب واحد، فإن البطولة من حيث قوتها تعتبر بطولة منطقة، وتأخذ الأهمية النسبية لبطولة منطقة دون الحصول على نقاط المكتب.

٣ - تعتبر بطولة المملكة أكثر قوة من بطولة المنطقة، وهي بدورها تعتبر أكثر قوة من بطولة المكتب، وبناء عليه تم وضع أهمية نسبية لكل بطولة من البطولات الثلاث كما يلي:

المكتب ١ المنطقة ٢ المملكة ٣

٤ - وبهذا فإن نقطة أي ناد في البطولات الثلاث تحسب كما يلي لكل درجة من الدرجات الثلاث (ناشئين - شباب - أولى)

مجموع نقاط النادي في الدرجة = (نقاط النادي في بطولة المكتب × ١ + نقاط المنطقة × نقاط المملكة × ٣)

كما يمكن وضع أهمية نسبية لكل درجة في حالة الرغبة في ذلك وبنفس الطريقة حسب الاتجاهات الحالية، فإذا كانت الرغبة توجيه الاهتمام بالناشئين فإنه يمكن وضع أهمية نسبية لها أكثر من الشباب والأولى أو العكس إذا أردنا ترجيح أهمية درجة على أخرى حسب سياسة الاتحاد.

ومن خلال الإجراءات السابقة أصبح لكل ناد في كل درجة (ناشئين - شباب - أولى) وفي كل مسابقة (مكتب - منطقة - مملكة) درجة، وبالتالي يمكن حساب النقاط الكلية للنادي كما يلي:

النقاط الكلية للنادي = مجموع نقاط الناشئين + الشباب + الأولى

وقد استحدثت اللجنة الفنية مايسمى بنقاط الترجيح، وهي نقاط تمنح للأندية وفق أسس وضوابط تتناسب مع فلسفة الاتحاد في كل دورة أو كل موسم. ولما كان هدف اللجنة الفنية يتمثل في العمل على الارتفاع بالمستوى الفني للاعبين والارتقاء بالمستوى ورفع مستويات إنجازاتهم، فقد رأت اللجنة أن تمنح النقاط الترجيحية بناًء على عدد المراكز التي حققت بالمستويات المحددة من قبل الاتحاد وفق برنامج وشروط مسابقات ألعاب القوى للموسم ١٤١٤هـ. حيث تمنح درجة واحدة مرجحة لكل مركز محقق للمستوى في بطولة المملكة في أي درجة من الدرجات الثلاث. وبذلك يكون المجموع النهائي للنقاط = نقاط النادي الكلية + نقاط الترجيح. وهو مايعبر تمامًا عن الحالة الفنية للنادي في جميع المسابقات وفي كل الدرجات، مع مراعاة المستوى الفني المرتفع. ويوضح جدول رقم ١ بيانًا بكل الأندية، حسابات النقاط الخاصة بها، كما يوضح أندية الممتاز والأولى المشاركة في بطولة المملكة فقط، والأندية التي لم تشترك وغير المقيدة؛ أما باقي الأندية التي لم يذكر أمامها ملاحظات، فهي مشاركة في بطولات المناطق والمكاتب والمملكة.

جدول رقم ١ . حسابات نقاط جميع أندية المملكة.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولى	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولى	مجموع عام	ملاحظات
١	٠١	٠١	الهلال	٣٣	٦٧	٤	١٠٤	٠	١٥	٠	١١٩	ممتاز
٢	٠١	٠١	النصر	٤	٢	٩	١٥				١٥	
٣	٠١	٠١	الشباب	٢٤	٣	٣	٣٠				٣٠	
٤	٠١	٠١	الرياض	٢١	٩	٢٠	٥٠				٥٠	
٥	٠١	٠١	الدرعية	٨	٤	٢	١٤				١٤	
٦	٠١	٠١	المزاحمية	١	١	١	٣				٣	
٧	٠١	٠١	سدوس	٧	٨	٨	٢٣				٢٣	
٨	٠١	٠١	الوصيل	٦	٥	٦	١٧				١٧	
٩	٠١	٠١	البطين	٣	٧	٧	١٧				١٧	
١٠	٠١	٠١	الشعيب	٢	٦	٢٥	٣٣				٣٣	
١١	٠١	٠١	العرض	٥	١٤	٥	٢٤				٢٤	
١٢	٠١	٠٢	الفيحاء	٣	٤	٥	١٢				١٢	
١٣	٠١	٠٢	الفيصلي	٠	١	٣	١٢				١٢	
١٤	٠١	٠٢	الحمادة	٧	٥	٢	١٤				١٤	
١٥	٠١	٠٢	المحمل	٤	١٦	١٤	٣٤				٣٤	
١٦	٠١	٠٢	الاعتماد	١	٢	١	٤				٤	
١٧	٠١	٠٢	نجد	٢	٣	٤	٩				٩	
١٨	٠١	٠٢	المجزل	١٦	١٩	٣٠	٥٦	١	٠	٠	٥٧	
١٩	٠١	٠٢	سدير	٠	٠	٠	٠				٠	غير مقيد
٢٠	٠١	٠٣	الشعلة	٤٨	٢٣	٨	٧٩	٠	٠	٦	٨٥	
٢١	٠١	٠٣	الشرق	٢	٣	٥	١٠				١٠	
٢٢	٠١	٠٣	الكوكب	٨	٧	٦	٢١				٢١	
٢٣	٠١	٠٣	الفرع	٤	٣	٣	١٠				١٠	
٢٤	٠١	٠٣	الأنوار	١	٥	١	٧				٧	
٢٥	٠١	٠٣	التوباد	٣	٤	٢٥	٣٢				٣٢	
٢٦	٠١	٠٣	السد	٧	١	٧	١٥				١٥	
٢٧	٠١	٠٣	الوادي الأخضر	٣٦	٢٨	٥٢	١١٦	٧	٠	٤	١٢٧	
٢٨	٠١	٠٣	السلمية	٦	٦	٤	١٦				١٦	
٢٩	٠١	٠٣	الصحارى	٥	٨	٢	١٥				١٥	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولى	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولى	مجموع عام	ملاحظات
٣٠	٠١	٠٤	الوشم	٢٦	٢٥	٢٢	٧٣				٧٣	
٣١	٠١	٠٤	كميت	٢	٢	١	٥				٥	
٣٢	٠١	٠٤	رمخين	٧	٦	١٣	٢٦				٢٦	
٣٣	٠١	٠٤	أرطاوي	١٥	١٠	٥	٣٠				٣٠	
٣٤	٠١	٠٤	اليمامة	٨	٧	٨	٢٣				٢٣	
٣٥	٠١	٠٤	السر	٦	٥	٤	١٥				١٥	
٣٦	٠١	٠٤	الدرع	٥	١	٢	٨				٨	
٣٧	٠١	٠٤	مصده	٧	٤	٧	١٨				١٨	
٣٨	٠١	٠٤	ثهلان	٤	٠	٦	١٠				١٠	
٣٩	٠١	٠٤	عفيف	٣	٣	٣	٩				٩	
٤٠	٠١	٠٥	مرخ	٨	١	٢	١١				١١	
٤١	٠١	٠٥	طويق	٢	٩	٩	٢٠				٢٠	
٤٢	٠١	٠٥	الباطن	١	٢	١	٤				٤	
٤٣	٠١	٠٥	القيصومة	١٣	١٢	٦	٣١				٣١	
٤٤	٠٢	٠١	الاتفاق	١١	٠	٠	١١				١١	
٤٥	٠٢	٠١	النهضة	١	٠	٣	٤				٤	
٤٦	٠٢	٠١	القادسية	٤٥	٤	٧	٥٦				٥٦	أولى
٤٧	٠٢	٠١	الثقبة	٤	٥	٤	١٣				١٣	
٤٨	٠٢	٠١	الخليج	٣٠	٦٦	٢٠	١١٦	٠	١٧	٠	١٣٣	ممتاز
٤٩	٠٢	٠١	الساحل	٠	٠	٢	٢				٢	
٥٠	٠٢	٠١	الهدى	٧١	٢١	٢١	١١٣	٠	٠	٢٤	١٣٧	
٥١	٠٢	٠١	النور	٣٦	١٣	٥٩	١٠٨	١٠	٠	٠	١١٨	أولى
٥٢	٠٢	٠١	الجزيرة	١٢	٣	١	١٦				١٦	
٥٣	٠٢	٠١	السلام	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
٥٤	٠٢	٠١	الصفا	٣٦	٢١	١٠	٦٧				٦٧	ممتاز
٥٥	٠٢	٠١	رأس تنورة	١٣	٢	٨	٢٣				٢٣	
٥٦	٠٢	٠١	التألف	٢	٦٣	٢٣	٨٨	٠	١٣	٠	١٠١	
٥٧	٠٢	٠١	النعيرية	٣	١	٥	٩				٩	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة				درجات الترجيح			مجموع	ملاحظات
				أولى	شباب	ناشئون	كلي	ناشئون	شباب	أولى	عام	
٥٨	٠٢	٠١	العلمين	٦٩	٦	٦	٨١	٠	٠	١٨	٩٩	
٥٩	٠٢	٠٢	الترجي	١	٢	١	٤				٤	
٦٠	٠٢	٠٢	مضر	٣	٦	٩	١٨				١٨	
٦١	٠٢	٠٢	الابتسام	٦	٣	٣	١٢				١٢	
٦٢	٠٢	٠٢	الهداية	١٥	٩	١٠	٣٤				٣٤	
٦٣	٠٢	٠٢	الخويلدية	١٨	١٤	٤٩	٨١	١٥	٠	٠	٩٦	
٦٤	٠٢	٠٢	المحيط	٢	١	٢	٥				٥	
٦٥	٠٣	٠١	الاتحاد	٤٨	٣٩	٥٢	١٣٩	١٥	١١	٠	١٦٥	أولى
٦٦	٠٣	٠١	الأهلي	٤٨	٦٠	٤٠	١٤٨	٩	٢٠	٠	١٧٧	ممتاز
٦٧	٠٣	٠١	الانتصار	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
٦٨	٠٣	٠١	الربيع	٠	٠	٠	٠				٠	غير مقيد
٦٩	٠٣	٠٢	الوحدة	٩٥	٢	٢	٩٩	٠	٠	١٥	١١٤	
٧٠	٠٣	٠٢	حراء	٩	٣	١	١٣				١٣	
٧١	٠٣	٠٢	الليث	١	١	٣	٥				٥	
٧٢	٠٣	٠٣	عكاظ	٢٧	١١	٨	٤٦				٤٦	ممتاز
٧٣	٠٣	٠٣	وج	٣٥	٥	٨	٤٨	٠	٠	٧	٥٥	
٧٤	٠٣	٠٣	منيف	٠	١	٠	١				١	
٧٥	٠٣	٠٣	الأغر	٥	٢	١	٨				٨	
٧٦	٠٣	٠٣	القوس	٤	٥	٢	١١				١١	
٧٧	٠٤	٠١	الرائد	١٧	٢١	١٥	٥٣				٥٣	
٧٨	٠٤	٠١	التعاون	٦	١٦	١٤	٣٦				٣٦	
٧٩	٠٤	٠١	العربي	٣	٥	٦	١٤				١٤	
٨٠	٠٤	٠١	النجمة	٢١	٣	١	٢٥				٢٥	
٨١	٠٤	٠١	التقدم	٩	٧	١٣	٢٩				٢٩	
٨٢	٠٤	٠١	الأمل	٥	٤	٢	١١				١١	
٨٣	٠٤	٠١	مارد	٢	٣	٥	١٠				١٠	
٨٤	٠٤	٠١	الهلالية	٤	١٢	٣	١٩				١٩	
٨٥	٠٤	٠١	الصقر	١	٢	٤	٧				٧	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة				درجات الترجيح			مجموع عام	ملاحظات
				أولى	شباب	ناشئون	كلي	ناشئون	شباب	أولى		
٨٦	٠٤	٠٢	الحزم	٧	٢	٥	١٤				١٤	
٨٧	٠٤	٠٢	الخلود	١	١	٢	٤				٤	
٨٨	٠٤	٠٢	الرمة	١٥	١٥	١٧	٤٧				٤٧	
٨٩	٠٤	٠٢	الجواء	١٠	٨	١٤	٣٢				٣٢	
٩٠	٠٤	٠٢	الموج	٢	٥	١	٨				٨	
٩١	٠٥	٠١	الجبلين	٢٧	٨	١٤	٤٩				٤٩	أولى
٩٢	٠٥	٠١	الطائي	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
٩٣	٠٥	٠١	اللواء	١٠	١٤	٨	٣٢				٣٢	
٩٤	٠٥	٠١	جبة	٨	١٢	١٢	٣٢				٣٢	
٩٥	٠٥	٠١	الغوطة	٦	٨	١٠	٢٤				٢٤	
٩٦	٠٥	٠١	الحائط	٠	٢	٦	٨				٨	
٩٧	٠٥	٠١	فيد	٤	١٦	١٦	٣٦				٣٦	
٩٨	٠٥	٠١	الريان	٢	٤	٢	٨				٨	
٩٩	٠٥	٠١	قفار	٠	٦	٤	١٠				١٠	
١٠٠	٠٦	٠١	الصقور	٤٢	٨	٨	٥٨				٥٨	أولى
١٠١	٠٦	٠١	الوطني	٣٣	٢٢	١٠	٦٥	٠	٥	٠	٧٠	أولى
١٠٢	٠٦	٠١	الحوراء	٣٨	٦	١٨	٦٢				٦٢	
١٠٣	٠٦	٠١	الخالدي	٢	٢	٤	٨	١	٠	٧	١٦	
١٠٤	٠٦	٠١	ضباء	٦	٠	٢	٨				٨	
١٠٥	٠٦	٠١	تيماء	٤	٤	٦	١٤				١٤	
١٠٦	٠٧	٠١	السراء	٢٣	٦	٦	٣٥	٠	٠	٣	٣٨	
١٠٧	٠٧	٠١	زهران	٦	١١	٢٩	٤٦	٣	٢	٠	٥١	
١٠٨	٠٧	٠١	غامد	٤	٤	٤	١٢				١٢	
١٠٩	٠٧	٠١	التسامح	٢	٢	٢	٦				٦	
١١٠	٠٨	٠١	النجوم	٣٩	١٦	٥٦	١١١	١٤	٠	٠	١٢٥	أولى
١١١	٠٨	٠١	الطرف	٣٩	٤١	٦٤	١٤٤	١٤	٩	٠	١٦٧	ممتاز
١١٢	٠٨	٠١	هجر	٤١	٤	٤	٤٩	٠	٠	٧	٥٦	
١١٣	٠٨	٠١	الشروق	٦	١٢	١٦	٣٤				٣٤	
١١٤	٠٨	٠١	الروضة	٨	٨	٢	١٨				١٨	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولى	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولى	مجموع عام	ملاحظات
١١٥	٠٨	٠١	العيون	٤	١٠	٦	٢٠				٢٠	
١١٦	٠٨	٠١	الصواب	٢	٢	١٠	١٤				١٤	
١١٧	٠٨	٠١	الفتح	١٠	١٤	٨	٣٢				٣٢	
١١٨	٠٨	٠١	العدالة	٣٠	١٨	٦٢					٦٢	أولى
١١٩	٠٨	٠١	القارة	١٢	٦	١٢	٣٠				٣٠	
١٢٠	٠٨	٠١	الجيل	٥٥	٢٢	١٨	٩٥	٠	١٠	١٥	١٢٠	
١٢١	٠٩	٠١	الانطلاق	٦	٤	١٠	٢٠				٢٠	
١٢٢	٠٩	٠١	بدنه	٢	٢	٦	١٠				١٠	
١٢٣	٠٩	٠١	التضامن	٨	١٠	٤	٢٢				٢٢	
١٣٤	٠٩	٠١	الجندل	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
١٢٥	٠٩	٠١	الصمود	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
١٢٦	٠٩	٠١	العروبة	١٥	٢٤	٢٤	٦٣	٢	٣	١	٦٩	
١٢٧	٠٩	٠١	القلعة	٦	٦	٢	١٤				١٤	
١٢٨	٠٩	٠١	المنيرة	١٠	٨	٨	٢٦				٢٦	
١٢٩	١٠	٠١	ضمك	٤٥	٥٣	٦٥	١٦٣	١٨	١٠	٠	١٩١	ممتاز
١٣٠	١٠	٠١	الوديعة	٨	٢	١٠	٢٠				٢٠	
١٣١	١٠	٠١	المصيف	٢٠	١٦	١٢	٤٨	٠	٠	٤	٥٢	
١٣٢	١٠	٠١	جرش	٤٢	١٨	١٨	٢٨	٠	٣	٠	٨١	ممتاز
١٣٣	١٠	٠١	صقر الجزيرة	٤	٦	٦	١٦				١٦	
١٣٤	١٠	٠١	النخيل	٤٩	١٠	١٦	٧٥	٠	٠	١٠	٨٥	
١٣٥	١٠	٠١	العرين	١٠	١٢	١٤	٣٦				٣٦	
١٣٦	١٠	٠١	الشهيد	٢	٤	٨	١٤				١٤	
١٣٧	١٠	٠١	الزيتون	٦	١٤	٢	٢٢				٢٢	
١٣٨	١٠	٠١	السروات	١٢	٨	٤	٢٤				٢٤	
١٣٩	١١	٠١	التهامى	٦	٨	٨	٢٢				٢٢	
١٤٠	١١	٠١	اليرموك	١٠	١٠	٢٧	٤٧	٣	٠	٠	٥٠	
١٤١	١١	٠١	الأمجاد	٨	٦	٤	١٨				١٨	
١٤٢	١١	٠١	حطين	٢	٢	٢	٦				٦	
١٤٣	١١	٠١	بيش	٣٣	٢١	١٠	٦٤	٠	٤	٣	٧١	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولى	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولى	مجموع عام	ملاحظات
١٤٤	١١	٠١	الصواري	٤	٤	٦	١٤				١٤	
١٤٥	١٢	٠١	الأخدود	٢	٢	٢	٦				٦	
١٤٦	١٢	٠١	شرورة	٤	٤	٤	١٢				١٢	
١٤٧	١٢	٠١	نجران	١٨	٢٤	٢٤	٦٦	٣	٥	٣	٧٧	
٤٨	١٣	٠١	أحد	٠	٠	٠					٠	لم يشترك
١٤٩	١٣	٠١	الأنصار	٤٦	٤٠	٤	٩٠	٠	١٢	١٣	١١٥	
١٥٠	١٣	٠١	المجد	٦	٤	٦	١٦				١٦	
١٥١	١٣	٠١	الغزوة	٤	٨	١٩	٢٧	١			٢٨	
١٥٢	١٣	٠١	رضوى	٢	٢	٢	٦				٦	
١٥٣	١٣	٠١	العلا	٨	٦	٨	٢٢				٢٢	

ثالثًا : بناء وتطبيق المعيار

يعرف مهدي نزار المعيار بأنه الدرجات التي تحصل عليها العينة التي استخدمت في تقنين الاختبار، حيث ينسب الأفراد إليها لتحديد مراكزهم بالنسبة للمجموعة التي ينتمون إليها، أي معرفة أين تقع الدرجة التي حصل عليها الفرد في هذا التوزيع [٦، ص٧٨] وحيث إن تقويم الأندية يحتم علينا وضع تقدير لكل ناد، فلقد اعتمدت اللجنة الفنية في بناء المعيار على النقاط الكلية التي حصل عليها كل ناد، وبذلك يكون بناء المعيار أكثر قوة، حيث إنه تم على مجتمع البحث وليس على عينة منه، وذلك حتى يمكن أن نحدد مراكز وتقديرات كل ناد بالنسبة لمجموع الأندية .

وحتى يمكن تنفيذ ذلك كان لابد من إجراء بعض المعالجات الإحصائية على مجموع النقاط الكلية للأندية، حيث يؤكد عيد أن هناك بعض الجوانب الإحصائية البسيطة التي يجب أو يلزم تنفيدها، ويشير إلى أنه كثيرًا مانستخدم تحويلات مختلفة للدرجات كمحاولة لإضفاء معنى أكثر على الدرجات الخام التي نحصل عليها، ومن أهم هذه الدرجات المحولة شيوعًا الرتب المئينية percentile ranks [٥، ص٢٧].

ولذا فلقدتم حساب المعاملات الإحصائية الوصفية والرتب المئينية لمجموع النقاط

الكلية ويوضح الجدولان ذوا الرقمين ٢ , ٣ هذه النتائج ، وذلك في حالة جميع الأندية وفي حالة الأندية دون الممتاز ة والدرجة الأولى .

جدول رقم ٢. الإحصاءات الوصفية لمجموع النقاط الكلية لجميع الأندية.

المتغيرات	كل الأندية	بعد حذف أندية الدرجة الأولى والممتاز
الوسط الحسابي	٣٦,٨٨	٢٨,٤٠
الوسيط	٢١	١٨
المنوال	١٤	١٤
الانحراف المعياري	٣٩,٥٩	٢٨,٤٧
التفلطح	٣,٢٣	٣,٦٣
الالتواء	١,٨٨	١,٩٨

جدول رقم ٣. الرتب المئينية المستخدمة في تقويم الأندية السعودية لموسم ١٤١٤هـ المبنية على مجموع نقاط الأندية .

الرتبة المئينية	كل الأندية	لنقاط المقابلة بعد حذف أندية الدرجة الأولى والممتازة
١٠	٦	٦
٢٠	١٠	٩
٣٠	١٣,٨	١٢
٤٠	١٦	١٤
٥٠	٢١	١٨
٦٠	٢٨,٦	٢٣
٧٠	٣٦	٣٠
٨٠	٥٦,٨	٣٦
٩٠	٩٩,٨	٧١
٩٥	١٢٦	١٠٠

ويتضح من جدول رقم ٢ ارتفاع جميع المعاملات الإحصائية في حالة حسابها لجميع الأندية، بما فيها أندية الدرجة الأولى والممتازة عن حساب هذه المعاملات الإحصائية للأندية بدون أندية الدرجة الأولى والممتازة، حيث يتضح من الجدول ارتفاع الوسط الحسابي للنقاط، وكذا الوسيط بشكل واضح في الحالة الأولى عن الحالة الثانية، بينما احتفظ المنوال بنفس قيمته في الحالتين، الأمر الذي يشير إلى إمكانية استخدام كلا المعيارين (بأندية الأولى والممتازة أو بدونهما) في عمليتي التقويم حسب الهدف من التقويم ذاته، فإذا كان الهدف تقنين عملية الصعود والهبوط للأندية فإننا نستخدم الحالة الأولى، بينما ثبات المنوال يشير إلى أن القيمة الأكثر تكرارًا في الحالتين واحدة وهي (١٤) نقطة، على الرغم من تقارب شكل التوزيع في كلتا الحالتين، كما يعكسهما التفلطح والالتواء. ولقد انعكست هذه الخصائص على المئينيات المحسوبة في كلتا الحالتين، وهو ما يوضحه جدول رقم ٣.

رابعًا: تحليل البيانات

وبناء عليه فقد تم وضع تقديرات تبعًا للمئينيات المحسوبة وتحديد النقاط المقابلة للمئينيات، حيث تم تحديد خمسة تقديرات في حالتي التقويم بأندية الدرجة الأولى والممتازة وبدونهما، وهو مايتضح من جدول رقم ٤، ولقد تم تحديد هذه التقديرات بعد المناقشة في اللجنة الفنية، واستنادًا إلى التقديرات الموضحة في المراجع استنادًا إلى المنحنى الاعتدالي وفقًا لما ذكرته آمال الحلبي [١، ص٢].

جدول رقم ٤. التقديرات الخاصة بالمعيار والنقاط المقابلة لها في الحالتين.

التقدير	كل الأندية		بعد حذف الأولى والممتازة	
	من	إلى	من	إلى
ممتاز (٩٠٪ فأكثر)	٩٩	فما فوق	٧١	فما فوق
جيد جدًا ٨٠ - أقل من ٩٠٪	٥٥	أقل من ٩٩	٣٦	أقل من ٧١
جيد ٧٠ - أقل من ٨٠٪	٣٦	أقل من ٥٥	٣٠	أقل من ٣٦
متوسط ٦٠ - أقل من ٧٠٪	٢٧	أقل من ٣٦	٢٣	أقل من ٣٠
ضعيف (٤٠ - أقل من ٦٠٪)	١٦	أقل من ٢٧	١٤	أقل من ٢٣
ضعيف جدًا (أقل من ٤٠٪)	أقل من ١٦٪	--	أقل من ١٤	--

ولقد نتج من تطبيق هذين المعيارين إعطاء كل ناد من أندية المملكة تقديرًا في الحالتين : الأولى فق المعيار الذي يحتوي أندية الدرجة الأولى والممتاز، ة والثانية وفق

المعيار بدون هذه الأندية وفقًا لما هو محدد بجدول رقم ٤ ، بينما يوضح جدول رقم ٥ تقديرات جميع أندية المملكة وفق المعيارين المستخدمين . ويوضح جدول رقم ٦ عدد الأندية في كل تقدير وفق المعيارين المستخدمين في عملية التقويم والتقدير .

خامسًا: النتائج

جدول رقم ٥. تقديرات جميع أندية المملكة وفق المعيارين المستخدمين.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
١	٠١	١٠	الهلال	١١٩	أ	--
٢	٠١	٠١	النصر	١٥	ض ج	ض
٣	٠١	٠١	الشباب	٣٠	م	ج
٤	٠١	٠١	الرياض	٥٠	ج	ج ج
٥	٠١	٠١	الدرعية	١٤	ض ج	ض
٦	٠١	٠١	المزاحمية	٣	ض ج	ض ج
٧	٠١	٠١	سدوس	٢٣	ض	م
٨	٠١	٠١	الوصيل	١٧	ض	ض
٩	٠١	٠١	البطين	١٧	ض	ض
١٠	٠١	٠١	الشعيب	٣٣	م	ج
١١	٠١	٠١	العرض	٢٤	ض	م
١٢	٠١	٠٢	الفيحاء	١٢	ض ج	ض ج
١٣	٠١	٠٢	الفيصلي	١٢	ض ج	ض ج
١٤	٠١	٠٢	الحمادة	١٤	ض ج	ض
١٥	٠١	٠٢	المحمل	٣٤	م	ج
١٦	٠١	٠٢	الاعتماد	٤	ض ج	ض ج
١٧	٠١	٠٢	نجد	٩	ض ج	ض ج
١٨	٠١	٠٢	المجزل	٥٧	ج ج	ج ج

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
١٩	٠١	٠٢	سدير	٠		غير مقيد
٢٠	٠١	٠٣	الشعلة	٨٥	ج ج	م
٢١	٠١	٠٣	الشرق	١٠	ض ج	ض ج
٢٢	٠١	٠٣	الكوكب	٢١	ض	ض
٢٣	٠١	٠٣	الفرع	١٠	ض ج	ض ج
٢٤	٠١	٠٣	الأنوار	٧	ض ج	ض ج
٢٥	٠١	٠٣	التوباد	٣٢	م	ج
٢٦	٠١	٠٣	السد	١٥	ض ج	ض
٢٧	٠١	٠٣	الوادي الأخضر	١٢٧	أ	أ
٢٨	٠١	٠٣	السلمية	١٦	ض	ض
٢٩	٠١	٠٣	الصحارى	١٥	ض ج	ض
٣٠	٠١	٠٤	الوشم	٧٣	ج ج	أ
٣١	٠١	٠٤	كميت	٥	ض ج	ض ج
٣٢	٠١	٠٤	رمخين	٢٦	ض	م
٣٣	٠١	٠٤	ارطاوى	٣٠	م	ج
٣٤	٠١	٠٤	اليمامة	٢٣	ض	م
٣٥	٠١	٠٤	السر	١٥	ض ج	ض
٣٦	٠١	٠٤	الدرع	٨	ض ج	ض ج
٣٧	٠١	٠٤	مصده	١٨	ض	ض
٣٨	٠١	٠٤	ثهلان	١٠	ض ج	ض ج
٣٩	٠١	٠٤	عفيف	٩	ض ج	ض ج
٤٠	٠١	٠٥	مرخ	١١	ض ج	ض ج
٤١	٠١	٠٥	طويق	٢٠	ض	ض
٤٢	٠١	٠٥	الباطن	٤	ض ج	ض ج

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
٤٣	٠١	٠٥	القيصومة	٣١	م	ج
٤٤	٠٢	٠١	الاتفاق	١١	ض ج	ض ج
٤٥	٠٢	٠١	النهضة	٤	ض ج	ض ج
٤٦	٠٢	٠١	القادسية	٥٦	ج ج	--
٤٧	٠٢	٠١	الثقبة	١٣	ض ج	ض ج
٤٨	٠٢	٠١	الخليج	١٣٣	أ	--
٤٩	٠٢	٠١	الساحل	٢	ض ج	ض ج
٥٠	٠٢	٠١	الهدى	١٣٧	أ	أ
٥١	٠٢	٠١	النور	١١٨	أ	--
٥٢	٠٢	٠١	الجزيرة	١٦	ض	ض
٥٣	٠٢	٠١	السلام	٠		لم يشترك
٥٤	٠٢	٠١	الصفا	٦٧	ج ج	--
٥٥	٠٢	٠١	رأس تنورة	٢٣	ض	م
٥٦	٠٢	٠١	التآلف	١٠١	أ	أ
٥٧	٠٢	٠١	النعيرية	٩	ض ج	ض ج
٥٨	٠٢	٠١	العلمين	٩٩	أ	أ
٥٩	٠٢	٠٢	الترجي	٤	ض ج	ض ج
٦٠	٠٢	٠٢	مضر	١٨	ض	ض
٦١	٠٢	٠٢	الابتسام	١٢	ض ج	ض ج
٦٢	٠٢	٠٢	الهداية	٣٤	م	ج
٦٣	٠٢	٠٢	الخويلدية	٩٦	ج ج	أ
٦٤	٠٢	٠٢	المحيط	٥	ض ج	ض ج
٦٥	٠٣	٠١	الاتحاد	١٦٥	أ	--
٦٦	٠٣	٠١	الأهلي	١٧٧	أ	--

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
٦٧	٠٣	٠١	الانتصار	٠		لم يشترك
٦٨	٠٣	٠١	الربيع	٠		غير مقيد
٦٩	٠٣	٠٢	الوحدة	١١٤	أ	أ
٧٠	٠٣	٠٢	حراء	١٣	ض ج	ض ج
٧١	٠٣	٠٢	الليث	٥	ض ج	ض ج
٧٢	٠٣	٠٣	عكاظ	٤٦	ج	--
٧٣	٠٣	٠٣	وج	٥٥	ج ج	ج ج
٧٤	٠٣	٠٣	منيف	١	ض ج	ض ج
٧٥	٠٣	٠٣	الأغر	٨	ض ج	ض ج
٧٦	٠٣	٠٣	القوس	١١	ض ج	ض ج
٧٧	٠٤	٠١	الرائد	٥٣	ج	ج ج
٧٨	٠٤	٠١	التعاون	٣٦	ج	ج ج
٧٩	٠٤	٠١	العربي	١٤	ض ج	ض
٨٠	٠٤	٠١	النجمة	٢٥	ض	م
٨١	٠٤	٠١	التقدم	٢٩	م	م
٨٢	٠٤	٠١	الأمل	١١	ض ج	ض ج
٨٣	٠٤	٠١	مارد	١٠	ض ج	ض ج
٨٤	٠٤	٠١	الهلالية	١٩	ض	ض
٨٥	٠٤	٠١	الصقر	٧	ض ج	ض ج
٨٦	٠٤	٠٢	الحزم	١٤	ض ج	ض
٨٧	٠٤	٠٢	الخلود	٤	ض ج	ض ج
٨٨	٠٤	٠٢	الرمة	٤٧	ج	ج ج
٨٩	٠٤	٠٢	الجواء	٣٢	م	ج
٩٠	٠٤	٠٢	الموج	٨	ض ج	ض ج

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
٩١	٠٥	٠١	الجبلين	٤٩	ج	--
٩٢	٠٥	٠١	الطائي	٠		لم يشترك
٩٣	٠٥	٠١	اللواء	٣٢	م	ج
٩٤	٠٥	٠١	جبه	٣٢	م	ج
٩٥	٠٥	٠١	الغوطة	٢٤	ض	م
٩٦	٠٥	٠١	الحائط	٨	ض ج	ض ج
٩٧	٠٥	٠١	فيد	٣٦	ج	ج ج
٩٨	٠٥	٠١	الريان	٨	ض ج	ض ج
٩٩	٠٥	٠١	قفار	١٠	ض ج	ض ج
١٠٠	٠٦	٠١	الصقور	٥٨	ج ج	--
١٠١	٠٦	٠١	الوطني	٧٠	ج ج	--
١٠٢	٠٦	٠١	الحوراء	٦٢	ج ج	ج ج
١٠٣	٠٦	٠١	الخالدي	١٦	ض	ض
١٠٤	٠٦	٠١	ضباء	٨	ض ج	ض ج
١٠٥	٠٦	٠١	تيماء	١٤	ض ج	ض
١٠٦	٠٧	٠١	السراء	٣٨	ج	ج ج
١٠٧	٠٧	٠١	زهران	٥١	ج	ج ج
١٠٨	٠٧	٠١	غامد	١٢	ض ج	ض ج
١٠٩	٠٧	٠١	التسامح	٦	ض ج	ض ج
١١٠	٠٨	٠١	النجوم	١٢٥	أ	--
١١١	٠٨	٠١	الطرف	١٦٧	أ	--
١١٢	٠٨	٠١	هجر	٥٦	ج ج	ج ج
١١٣	٠٨	٠١	الشروق	٣٤	م	ج
١١٤	٠٨	٠١	الروضة	١٨	ض	ض

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
١١٥	٠٨	٠١	العيون	٢٠	ض	ض
١١٦	٠٨	٠١	الصواب	١٤	ض ج	ض
١١٧	٠٨	٠١	الفتح	٣٢	م	ج
١١٨	٠٨	٠١	العدالة	٦٢	ج ج	--
١١٩	٠٨	٠١	القارة	٣٠	م	ج
١٢٠	٠٨	٠١	الجيل	١٢٠	أ	أ
١٢١	٠٩	٠١	الانطلاق	٢٠	ض	ض
١٢٢	٠٩	٠١	بدنه	١٠	ض ج	ض ج
١٢٣	٠٩	٠١	التضامن	٢٢	ض	ض
١٢٤	٠٩	٠١	الجندل	٠		لم يشترك
١٢٥	٠٩	٠١	الصمود	٠		لم يشترك
١٢٦	٠٩	٠١	العروبة	٦٩	ج ج	ج ج
١٢٧	٠٩	٠١	القلعة	١٤	ض ج	ض
١٢٨	٠٩	٠١	المنيرة	٢٦	ض	ج
١٢٩	١٠	٠١	ضمك	١٩١	أ	--
١٣٠	١٠	٠١	الوديعة	٢٠	ض	ض
١٣١	١٠	٠١	المصيف	٥٢	ج	ج ج
١٣٢	١٠	٠١	جرش	٨١	ج ج	--
١٣٣	١٠	٠١	صقر الجزيرة	١٦	ض	ض
١٣٤	١٠	٠١	النخيل	٨٥	ج ج	أ
١٣٥	١٠	٠١	العرين	٣٦	ج	ج ج
١٣٦	١٠	٠١	الشهيد	١٤	ض ج	ض
١٣٧	١٠	٠١	الزيتون	٢٢	ض	ض
١٣٨	١٠	٠١	السروات	٢٤	ض	م

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
١٣٩	١١	٠١	التهامى	٢٢	ض	ض
١٤٠	١١	٠١	اليرموك	٥٠	ج	ج ج
١٤١	١١	٠١	الأمجاد	١٨	ض	ض
١٤٢	١١	٠١	حطين	٦	ض ج	ض ج
١٤٣	١١	٠١	بيش	٧١	ج ج	أ
١٤٤	١١	٠١	الصوارى	١٤	ض ج	ض
١٤٥	١٢	٠١	الأخدود	٦	ض ج	ض ج
١٤٦	١٢	٠١	شرورة	١٢	ض ج	ض ج
١٤٧	١٢	٠١	نجران	٧٧	ج ج	أ
١٤٨	١٣	٠١	أحد	٠		لم يشترك
١٤٩	١٣	٠١	الأنصار	١١٥	أ	أ
١٥٠	١٣	٠١	المجد	١٦	ض	ض
١٥١	١٣	٠١	الغزوة	٢٨	م	م
١٥٢	١٣	٠١	رضوى	٦	ض ج	ض ج
١٥٣	١٣	٠١	العلا	٢٢	ض	ض

مفتاح الرموز المستخدمة في الجدول

ممتاز	أ
جيد جداً	ج ج
جيد	ج
متوسط	م
ضعيف	ض
ضعيف جدًا	ض ج

جدول رقم ٦. عدد الأندية الحاصلة على كل تقدير وفق المعيارين المستخدمين.

التقديرات	كل الأندية		بعد حذف أندية الأولى والممتاز	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
ممتاز	١٥	١٠,٣٤	١٣	١٠,٠٧
جيد جدًا	١٧	١١,٧٢	١٥	١١,٦٣
جيد	١٢	٨,٢٨	١٣	١٠,٠٨
متوسط	١٥	١٠,٣٤	١١	٨,٥٣
ضعيف	٣٠	٢٠,٦٩	٣٤	٢٦,٣٦
ضعيف جدًا	٥٦	٣٨,٦٢	٤٣	٣٣,٣٣
المجموع	١٤٥	١٠٠	١٢٩	١٠٠

وبناء على هذا التقويم الذي تم لجميع أندية المملكة وفق المعايير المستخدمة، فإنه يمكن تقويم كل مكتب ومنطقة، وذلك بإيجاد متوسط المكتب أو المنطقة من خلال المعادلة الآتية: مجموع نقاط أندية المكتب أو المنطقة مقسومًا على عدد الأندية في المكتب أو المنطقة بما فيها الأندية المقيدة والتي لم تشترك. ومن هنا فقد أمكن تقويم المكاتب والمناطق طبقًا لتلك المعادلة وهو ماتوضحه الجداول من رقم (٧) إلى رقم (١١).

جدول رقم ٧. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط المكاتب بالمنطقة الوسطى.

المكتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
االمكتب الرئيسي	١١	٣٤٥	٣١,٣٦
مكتب المجمعة	٧	١٤٢	٢٠,٢٨
مكتب الخرج	١٠	٣٣٨	٣٣,٨
مكتب شقراء	١٠	٢١٧	٢١,٧
مكتب الزلفي	٤	٦٦	١٦,٥
مجموع المنطقة الوسطى	٤٢	١١٠٨	٢٦,٣٨

يتضح من جدول رقم ٧ أنه قد أمكن من خلال متوسط النقاط تحديد الحالة الخاصة بكل مكتب من خلال مشاركته في جميع البطولات، حيث يتضح أن مكتب الخرج كان أكثر المكاتب نشاطًا من حيث مدى مشاركة الأندية التابعة له في مسابقات الاتحاد السعودي لألعاب القوى للهواة، ومدى ما حققته الأندية التابعة له من إنجازات في المسابقات التي اشتركت فيها على جميع الدرجات والمستويات، حيث كان متوسط نقاطه ٣٣,٨، وهو أعلى متوسط نقاط في المنطقة الوسطى، بينما كان مكتب الزلفي أقل مكاتب المنطقة الوسطى من حيث متوسط النقاط المستخدم.

جدول رقم ٨. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط المكاتب بالمنطقة الشرقية.

المكتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
المكتب الرئيسي	١٥	٧٨٩	٥٢,٦
مكتب القطيف	٦	١٩٦	٣٢,٦٧
مجموع المنطقة الشرقية	٢١	٩٨٥	٤٦,٩٠

ويوضح جدول رقم ٨ حالة مكتبي المنطقة الشرقية حيث تفوق المكتب الرئيسي على مكتب القطيف. فقد بلغ متوسط نقاط المكتب الرئيسي ٥٢,٦، وهو من أعلى المتوسطات بين مكاتب ومناطق المملكة، بينما كان متوسط نقاط مكتب القطيف ٣٢,٦٧ فقط محققًا من (٦) أندية.

جدول رقم ٩. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط المكاتب بالمنطقة الغربية.

المكتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
المكتب الرئيسي	٣	٣٤٢	١١٤
مكتب مكة المكرمة	٣	١٣٢	٤٤
مكتب الطائف	٥	١٢١	٢٤,٢
مجموع المنطقة الغربية	١١	٥٩٥	٥٤,٠٩

يوضح جدول رقم ٩ حالة مكاتب المنطقة الغربية، حيث حقق المكتب الرئيسي أعلى متوسط نقاط بلغ ١١٤، وذلك من خلال ٣ أندية مقيدة بهذا المكتب، منها ناد لم يشترك، أي أنه حقق هذا المتوسط من نقاط ناديين فقط من أندية الدرجة الممتازة، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع المستوى الفني لهذين الناديين، وهي حقيقة تؤكدها نقاط كل منهما، بينما المكتب اعتمد فقط على نشاط هذين الناديين محققًا هذا المتوسط المرتفع.

جدول رقم ١٠. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط المكاتب بمنطقة القصيم.

المكتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
االمكتب الرئيسي	٩	٢٠٤	٢٢,٦٧
مكتب الرس	٥	١٠٥	٢١
مجموع منطقة القصيم	١٤	٣٠٩	٢٢,٠٧

ويتضح من جدول رقم ١٠ والخاص بمنطقة القصيم أنها تشمل مكتبين متقاربين في المستوى من حيث متوسط نقاط كل منهما والتي بلغت ٦٧, ٢٢ للمكتب الرئيسي و٢١ لمكتب الرس.

جدول رقم ١١. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط مناطق المملكة.

المنطقة	عدد المكاتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
المنطقة الوسطى	٥	٤٢	١١٠٨	٢٦,٣٨
المنطقة الشرقية	٢	٢١	٩٨٥	٤٦,٩٠
المنطقة الغربية	٣	١١	٥٩٥	٥٤,٠٩
منطقة القصيم	٢	١٤	٣٠٩	٢٢,٠٧
منطقة حائل	١	٩	١٩٩	٢٢,١١
منطقة تبوك	١	٦	٢٢٨	٣٨
منطقة الباحة	١	٤	١٠٧	٢٦,٧٥
منطقة الأحساء	١	١١	٦٧٨	٦١,٦٤
منطقة الجوف	١	٨	١٦١	٣٤
المنطقة الجنوبية	١	١٠	٥٤١	٥٤,١

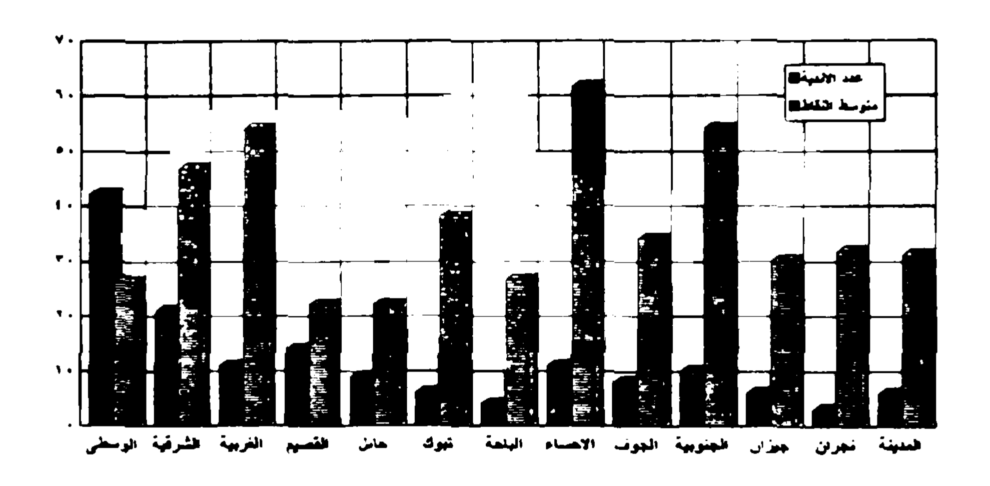
تابع جدول رقم ١١.

المنطقة	عدد المكاتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
منطقة جيزان	١	٦	١٨١	٣٠,١٧
منطقة نجران	١	٣	٩٥	٣١,٦٧
منطقة المدينة المنورة	١	٦	١٨٧	٣١,١٧

عدد الأندية

متوسط النقاط

المدينة نجران جيزان الجنوبية الجوف الأحساء الباحة تبوك حائل القصيم الغربية الشرقية الوسطى



شكل رقم ١. عدد الأندية ومتوسط نقاط مناطق المملكة.

يتضح من جدول رقم ١١ وشكل رقم ١ ، والخاص بكل من عدد الأندية ومتوسط نقاط كل منطقة من مناطق المملكة الثلاث عشرة إن أعلى المناطق من حيث متوسط النقاط كان لمنطقة الأحساء ، حيث بلغ ٦٤,٦١ ، ثم المنطقة الجنوبية ، يليها الغربية ، ثم المنطقة الشرقية ، بمتوسطات نقاط بلغت ٥٤,١ و٥٤,٠٩ و٤٦,٩ على التوالي . بينما كانت

منطقتا القصيم وحائل أقل المناطق من حيث متوسط النقاط ، حيث بلغت ٠٧ , ٢٢ و١١ , ٢٢ .

سادسًا: الاستنتاجات

في حدود الإجراءات والأساليب المستخدمة في التقويم يمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :

● صلاحية الأسلوب المقترح لتقويم الأندية والمكاتب والمناطق في نشاط ألعاب القوى وفقاً لصلاحية تطبيقه بكفاءة ونجاح في تصنيف الأندية والمناطق والمكاتب حسب الحجم الفعلي للمشاركة الفنية في بطولات الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة .

● تعتبر مناطق الأحساء والجنوبية والغربية والشرقية من أكثر مناطق المملكة نشاطًا بينما كانت مناطق القصيم وحائل أقلها نشاطًا في مسابقات ألعاب القوى من خلال الأندية المشاركة بها .

● تفوقت بعض الأندية في مدى اشتراكها ومستوى إنجازاتها في مسابقات ألعاب القوى على أندية الدرجة الممتازة الحالية .

● حصل نادي ضمك من المنطقة على أعلى عدد من النقاط ، حيث بلغ مجموع ماحصل عليه ١٩١ نقطة بين جميع أندية المملكة في أنشطة الاتحاد عن عام ١٤١٤هـ، بينما كان نادي الهدى من المكتب الرئيسي بالمنطقة الشرقية أعلى الأندية من حيث مجموع النقاط المعبرة عن تقويمه بين أندية المملكة ، وذلك بعد استبعاد أندية الدرجة الأولى والممتازة محققًا مجموع نقاط بلغ ١٣٧ نقطة .

سابعًا: التوصيات

في حدود الإجراءات والأساليب المستخدمة في التقويم يمكن التوصل إلى التوصيات الآتية :

● استخدام الأسلوب المقترح سنويًا وإدراج مبادئه في دليل النشاط السنوي ، كما أنه يصلح كوسيلة للمقارنة بين الأندية والمناطق والمكاتب سنويًا . كذلك فإنه يمكن من خلاله تطبيق فلسفة الاتحاد السنوية من خلال نقاط الترجيح حسب الفلسفة العامة

والأهداف السنوية المحددة من قبل الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة .

● وضع نظام لصعود الأندية وهبوطها من مسابقات الدرجة الممتازة على أساس التقويم السنوي لها وفق هذا النظام .

● ترشيد الدعم المالي والفني للأندية المشاركة في مسابقات ألعاب القوى، سواء في ذلك الأندية أو المكاتب أو المناطق وفق نتائجها في هذه الدراسة التقويمية، مما يساهم في دعم الأندية ذات النشاط الواضح والمستوى الفني العالي وفقًا لمعايير عملية التقويم المستخدمة في هذه الدراسة .

● نشر هذه الدراسة على الاتحادات الأخرى للاسترشاد بما جاء بها في عمليات تقويم الأندية بطريقة موضوعية وعلمية .

● دراسة أسباب تأخر منطقتي القصيم وحائل حتى يمكن العمل على رفع مستوى كل منهما .

مصادر البيانات

● أعدت بيانات إحصائية لترتيب الأندية بدرجاتها الثلاث ومجموع نقاطها في جميع البطولات بأنواعها .

● حصل الباحثان على نتائج البطولات بأنواعها من سجلات الاتحاد السعودي لألعاب القوى للهواة بعد اعتمادها من اللجنة الرئيسية للحكام واللجنة الفنية بالاتحاد .

المراجع

[١] الحلبي، آمال أحمد حسن «بناء استخدام بطاقة البروفيل الرياضي لتقويم مستوى اللياقة البدنية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (نموذج لتطبيق طريقة البروفيل الرياضي للتقويم في التربية البدنية والرياضة .)» *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة ـ جامعةالإسكندرية ـ كلية التربية الرياضية للبنات*، ع٤ (يناير ١٩٩٣م) .

[٢] Verducci, F. *Measurement Concepts in Physical Education*. St. Louis, MO: C.V. Mosby Co., 1980.

[٣] الغريب، رمزية . *التقويم والقياس النفسي والتربوي* القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م .

[٤] Butcher, C.A. *Foundations of Physical Education and Sports*. St. Louis, MO: C.V. Mosby Co., 1983.

[٥] عيد، محمد عبدالعزيز. «مفاهيم التقويم وأسسه ووظائفه.» في *محاضرات في التقويم التربوي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م.
[٦] الطائي، نزار. «القياس وعلاقته بالتقويم التربوي.» في *محاضرات في التقويم التربوي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م.

Evaluation for the Technical Status of KSA Clubs for A.H. 1414 Season in Athletics

Zaky M. Darwish* and Taysir A. Soleman**

**Professor, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia and **Member of the Technical Committee, Saudi Arabian Union of Athletics for Amateurs, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. It is the policy of the Presidency General of Youth Welfare to raise the technical, administrative and skills level of all activities in order to improve Saudi accomplishments in all international sports events and also to reach through sports activities in general, and athletics in particular, the level of the advanced countries. This is the policy which has been adopted by the Saudi Arabian Union of Athletics for amateurs as an objective to improve the sports results in athletics competitions. To realize justice and fairness in evaluation, the technical committee has applied a new scientific system for the first time, and that through undertaking an evaluating study on KSA clubs from the three categories (First-Youth-Beginners) in Athletics for the A.H. 1414 seasson. A survey study has been performed on 153 registered clubs in the Saudi Arabian Union for Athletics. Their activities and results in athletics competitions have been assessed in order to specify their levels, degrees and interests for the three classes (First, Youth and Beginners), as well to recognise their defects so as to overcome and avoid them. This has been done scientifically and objectively on clear standards including all comprehensive elements for evaluation.

The results of the study showed that some regions were more active than others, and that less clubs obtained an excellent degree from the beginners category in comparison with the categories of Youth and First. And that the most number of clubs which obtained the degrees of poor and very poor in both classes of Youth and First were also from the beginners.

This study results in the introduction of some scientific facts which should be the basis of selection and orientation of beginners for athletic competitions. This should be, firstly, the clubs own interest, and the beginners phase should be the essential base for the Athletics competitions which will provide the other phases with accurate and honorable elements as representatives for the Kingdom of Saudi Arabia internally in the future.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٣-٨٤ (١٤١٧هـ/١٩٩٧م).

الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى: واقعها وأبرز عوائقها

سعد عبدالله بردي الزهراني

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى،

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

ملخص البحث . تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التديس بجامعة أم القرى وأبرز عوائقها. وبعد جمع البيانات - باستخدام الاستبانة - وتحليلها إحصائيًا، أمكن الإجابة عن تساؤل الدراسة وعرض نتائجها التي من أهمها مايلي:

١ - بلغ المعدل العام للإنتاج العلمي لمجتمع الدراسة ٤ , ٠ بحث سنويًا، وإذا استبعدنا من المجتمع أولئك الذين لم ينشروا أي عمل علمي فإن المعدل يتحسن ليصل إلى ٧ , ٠ يحث سنويًا، وهو معدل أقل مما هو عليه في جامعات الدول المتقدمة والذي يتراوح من بحث إلى بحثين.

٢ - أن حوالي ٤ , ٣٨٪ من أفراد الدراسة لم ينشروا أي عمل علمي منذ حصولهم على الدكتوراه.

٣ - أن ٦٣٪ من الأساتذة المساعدين و٨٣٪ من الأساتذة المشاركين قد توقفت علاواتهم السنوية بسبب عدم إنجاز الأعمال العلمية المطلوبة للترقية.

٤ - إن الأساتذة المساعدين أقل إنتاجية من زملائهم الأساتذة المشاركين.

٥ - توجد علاقة ارتباطية موجبة قدرها ٥ , ٠ بين ارتفاع الإنتاجية العلمية للعضو وتزايد سنوات خبرته.

٦ - يؤكد ٦٠٪ من أفراد الدراسة بأنهم غير راضين عن إنتاجيتهم العلمية بسبب انخفاضها.

٧ - احتلت عوائق الإنتاجية التي مصدرها الجامعة المرتبة الأولى تلتها المصادر الاجتماعية فالذاتية.

٨ - يرى مجتمع الدراسة أن من أبرز عوائق إنتاجيتهم العلمية التي مصدرها الجامعة: ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة وقلة الفرص المتاحة لحضور مايعقد منها في الخارج، وندرة

الدوريات والكتب المتخصصة في مكتبة الجامعة، وعدم كفاية التجهيزات والتسهيلات المادية، وعدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين وخدمات التوثيق والإعلام العلمي، وانخفاض الحوافز المادية والمعنوية التي تقدمها الجامعة للباحثين، وعدم وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة، وطول الإجراءات الإدارية المتبعة في تحكيم ونشر الإنتاج العلمي وطول فترة طباعته ومحدودية قنوات نشره في الجامعة، وعدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة، وتدني الأولوية المعطاة للإنتاج العلمي في الجامعة، وعدم رسوخ تقاليده التي تسهم في الارتقاء به وتقصير مراكز البحوث في تنشيط حركته، وانشغال الأعضاء بالأعمال الإدارية، ونقص الهيئة التدريسية.

أما العوامل التي مصدرها المجتمع فمنها: انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي، وقلة الطلب الاجتماعي عليه وعدم تقديره والاهتمام به والإحساس بجدواه، وحساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات.

أما العوامل الذاتية فأبرزها قلة المردود العائد للفرد من البحث وارتفاع التكاليف التي يتحملها في سبيل الإنتاج العلمي.

أدبيات الدراسة

المقدمة

رغم أن النظم واللوائح الرسمية للجامعات العربية تؤكد على أن الإنتاج العلمي وظيفة من الوظائف الأساسية للجامعة وواجب من أهم واجبات عضو هيئة التدريس، فإن العديد من الدراسات وجد أن معدل الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي في العالم العربي أقل من المستوى المطلوب، إذ تقدر إحدى الدراسات [١، ص٧٩] أن معدل الإنتاجية الحقيقية للباحث العربي لايتعدى ٠,٣ بحث سنويًا، وهو معدل ضعيف جدًا إذا ما قورن بإنتاجية الباحث في الدول المتقدمة التي تتراوح بين بحث أو بحثين سنويًا.

وتشير دراسة قدمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية [٢] إلى المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي أن نشاطات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية لاتمثل أكثر من ٥٪ من أعبائهم الوظيفية، بينما تصل إلى حوالي ٣٣٪ من أعباء نظرائهم في جامعات الدول المتقدمة.

وظاهرة عدم أو ضعف الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي لايمكن أن تكون ظاهرة طبيعية، ذلك أنها تتنافى مع طبيعة إعداد العضو وتكوينه العلمي وإدراكه العميق بأن الإنتاج العلمي واجب أساسي من واجباته ومطلب جوهري لبقائه واستمراره فعالاً في أداء مهامه التدريسية والإدارية ومؤثرًا في محيطه العلمي والاجتماعي والاقتصادي.

كما أنه من الصعب أن نتخيل عضو هيئة التدريس الجامعي يقرر بوعي كامل حرمان ذاته من متعة الإنجاز العلمي، وحقه في الترقية وكسب الشهرة والسمعة المرموقة التي تتوقف جميعها على إسهاماته العلمية، وليس من السهل الإقرار بوجود بعض الأعضاء الذين يمارسون هذه الوظيفة في حدها الأدنى وبالقدر الذي يضمن لهم الترقية لولا وجود أسباب جوهرية تقف عائقًا في هذا الطريق.

وإذا كان من حقنا أن نستغرب وجود ظاهرة عدم الإنتاج العلمي أو ضعفه في أوساط أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، فإن من الواجب أن نتحقق من مدى توافر المقومات اللازمة لهذا الإنتاج والإبداع فيه، وما اتخذ من وسائل لإزالة العوائق التي تجعل العضو مقلاً في إنتاجه أو مجافيًا له. ذلك أن واقع الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس الجامعي يتأثر كمًا وكيفًا، إيجابًا أو سلبًا، صعودًا أو هبوطًا، بما يتوافر له من مقومات وما يعترضه من عقبات.

والباحث في هذه الدراسة يسعى إلى التوصل إلى بعض المؤشرات عن إنتاجية عضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى، وتحديد أبرز العوامل التي تعيقها، والخروج ببعض التوصيات حول سبل الارتقاء بالإنتاجية العلمية للعضو في هذه الجامعة.

مفهوم الإنتاجية العلمية

يعد مفهوم الإنتاجية من المفاهيم الغامضة التي لاتزال عرضة للكثير من التناقض والاختلاف في معناها. وقد بدأ استخدام هذا المفهوم في مجال الصناعة والاقتصاد ليعني في الأساس العلاقة - أو النسبة - بين المدخلات والمخرجات، ثم سعت مجالات أخرى إلى تكييف هذا المفهوم ليتلاءم مع تطبيقاتها واستخداماتها الخاصة، وقد أدى هذا التكييف إلى أن معنى الإنتاجية في مجال معين لايعني بالضرورة المعنى نفسه في مجال آخر، كما أصبح من المتعذر وجود تعريف جامع مانع متفق عليه بين المختصين في مختلف المجالات.

وحتى في مجال الاقتصاد والصناعة التي انبثق منها هذا المفهوم، تعددت تعاريف الإنتاجية لتشمل تعريفها بأنها: العلاقة بين المدخلات والمخرجات، مقياس لثمار الجهد الإنساني تحت عدد من الظروف، مقياس لكفاءة استخدام المصادر المادية والبشرية في عملية الإنتاج، أداة تقيس العامل الأساسي المحدد لمتطلبات الإنتاج من قوة العمل أو رأس المال [٣، ص ص٥-٦].

وإذا تركنا الخوض في العموميات وانتقلنا إلى التعريف المحدد للإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس، نجد أحد الباحثين [٤، ص٢] يعرف الإنتاجية العلمية أو البحثية بأنها الشواهد الملموسة لأنشطة البحث؛ أما البحث فيعرفه بأنه العمليات التي يتم بها اكتشاف وتحديد وشرح واستنتاج وإدراك الحقائق والعلاقات الجديدة في عالم الإنسان والطبيعة.

أما في دراستنا هذه، فيقصد بالإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس: ثمار الجهود العلمية التي يقوم بها العضو والتي تظهر في هيئة كتابة بحث أو مقالة أو تأليف كتاب أو ترجمته أو تحقيقه، وما شابه ذلك من الأعمال العلمية التي تعد بمقاييس العلماء إضافة علمية أو حلاً لمشكلة قائمة وهذا يعني أن هذا التعريف لايشمل ما يعده البعض من الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس الجامعي كالإشراف على طلاب الدراسات العليا، والعضوية في الجمعيات العلمية ولجان الترقية والنشر العلمي، والعضوية في لجان التحرير والتحكيم في الدوريات العلمية.

مجالات الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس

يقسم البعض [٥، ص ص٣٦١-٣٦٢] مجالات الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي إلى المجالات التالية:

١ - البحوث التربوية المتعلقة بتطوير المقررات الدراسية والبرامج التعليمية، والمناهج وطرق التدريس، وأساليب التعلم، وسبل خلق المناخ الذي يشجع الطالب الجامعي على البحث والتحقيق، وزيادة القدرة على التعلم.

٢ - البحوث الأساسية التي تهدف إلى إنتاج المعرفة الجديدة وتنميتها في حقل معرفي معين.

٣ - البحوث التطبيقية التي تهتم بحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وخلافها.

ومع أن هناك العديد من وجهات النظر حول أولويات هذه المجالات للباحث العربي، فإننا نرى أنها جميعًا مجالات مهمة ولا ينبغي مطالبة الباحث بالتركيز على أحدها لحساب الآخر.

معايير قياس الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس

تتفق الدراسات التي اهتمت بسبل قياس الأداء العلمي أو البحث على أنه لايوجد معيار واحد مناسب لقياس هذا الأداء. ويشير سنترا Centra [٦، ص ص١١٩-١٢٠] إلى أن جمعية البحوث الأمريكية سعت إلى تنويع معايير قياس الإنتاجية العلمية scientific productivity لتشمل: عدد الأعمال العلمية المنتجة، والأصالة أو الجدة في العمل المكتوب originality، والجدوى visibility، الابتكارية كما يحددها المشرفون أو الرؤساء، وشهرة الباحث بين أعضاء فريق البحث، والشهرة التي نالتها جامعته بسبب إسهاماته العلمية المميزة.

ومن المعايير التي استخدمتها الجامعات الأمريكية لقياس الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس، مرتبة حسب أهميتها مايلي [٦، ص١٥]:

- عدد المقالات المنشورة في دوريات علمية مشهورة ومعترف بها.
- عدد الكتب التي ألفها العضو بمفرده أو بصفته المؤلف الرئيسي فيها.
- جودة الإنتاج العلمي للعضو في نظر الزملاء بجامعته.
- عدد الأعمال العلمية المنشورة في الدوريات التي تصدرها الجمعيات العلمية.
- الجوائز التي حاز عليها العضو من جهات علمية مقابل إنجازه العلمي.
- التقارير وتأليف فصول من كتاب معين.
- جودة الإنتاج العلمي للعضو في نظر الزملاء خارج جامعته.
- جودة الإنتاج العلمي للعضو في نظر رئيس القسم.
- حصول الباحث على تمويل مقابل العمل العلمي المنجز.

- الكتب التي اشترك في تأليفها الكاتب بصفته محررًا لها .
- أوراق العمل المقدمة للمؤتمرات والندوات التي تعقدها الجمعيات العلمية .
- جودة الإنتاج العلمي في نظر المحكمين أو محرري مجلات الجمعيات العلمية .
- جودة الإنتاج العلمي من وجهة نظر عميد الكلية .
- أوراق العمل والتقارير غير المنشورة .
- الاقتباسات من الكتابات المنشورة للعضو .
- تقويم العضو لإنتاجه العلمي .

ويؤكد ملر Miller [٧، ص٩٣] أن معرفة عدد الأعمال العلمية التي قام الباحث بإنجازها ونشرها تدلنا فقط على درجة حماسه والتزامه باستمرارية العمل في هذا المضمار، ولكنها بالتأكيد لا تقدم الدليل على جودة الإنتاج وكفاءته. لهذا لابد من اللجوء إلى معايير محددة لقياس جودة الإنتاج العلمي للعضو، ومن هذه المعايير :

١ - السمعة التي تتمتع بها المجلة المنشور فيها الإنتاج لدى المتخصصين .
٢ - الحكم على جودة الإنتاج العلمي للعضو من قبل الزملاء في القسم العلمي الذي يعمل به العضو .
٣ - الحكم على جودة الإنتاج العلمي للعضو من قبل الزملاء خارج الجامعة .
٤ - التقويم العلمي لإنتاج العضو من قبل رئيس القسم .
٥ - الاستجابة التي حصل عليها العمل المنشور من الباحثين الآخرين .
٦ - عدد الاقتباسات من العمل العلمي المنشور .

مقومات الإنتاج العلمي

من المعروف أن التقدم العلمي والتقني الذي حققته الدول المتقدمة في كل جوانب الحياة لم يكن بمحض الصدفة، بل كان تقدمًا ارتكز على البحث العلمي واستفاد من ثمار نتائجه، كما أنه لم يقدر لهذا البحث أن ينمو ويزدهر ويحقق ما حقق لو لم تتوافر له كل المقومات اللازمة لنموه وازدهاره. وتحدد إحدى الدراسات الأمريكية المقومات التي توافرت للبحث في المجتمع الأمريكي بما يلي [٨، ص ص٣٤٦-٣٤٧] :

١ - احتلال البحث مركزًا متقدمًا في سلم الأولويات الاجتماعية.
٢ - الدعم المالي السخي المتوافر للبحث.
٣ - الطاقة البشرية المؤهلة للقيام بالبحث.
٤ - التسهيلات والتجهيزات اللازمة للبحث.
٥ - شبكة الاتصال العلمي التي تسهل نشر البحث وتوصيله إلى كل من يحتاجه.
٦ - المناخ العلمي الذي يدعم البحث ويعزز جهوده ويشجع الإبداع والابتكار فيه.

وتلخص إحدى الدراسات [٩ ، ص ص٨٣-١٠٨] العوامل التي تؤثر في الإنتاجية العلمية على النحو التالي:

١ - عوامل مجتمعية: وتشمل موقف المجتمع من البحث العلمي، كما يتجلى في مقدار المال المخصص لميزانياته، والإنفاق على بناء تجهيزاته، والترتيبات القائمة لتهيئة المناخ المناسب لانطلاقه، والسياسات الراشدة اللازمة لازدهاره، والتقاليد العلمية الهادفة إلى ترسيخه، والضمانات الضرورية لحرية العاملين به.

٢ - عوامل جامعية: وتشمل البنية الجامعية وما توفره من مناخ ونظم، وحوافز وقيم تترجم في صورة تقليل أعباء العمل التي تصرف العضو عن القيام بالبحث العلمي، وزيادة ما يخصص له من وقت، وتهيئة ظروف العمل المادية والمعنوية التي تقدر جهود الباحثين وتعزز الاتجاهات الإيجابية نحو عملهم العلمي، وتوفر لهم فرص النمو المهني وكل ما يتطلبه عملهم من إمكانات وتسهيلات.

٣ - العوامل الشخصية: وتشمل الدافعية الذاتية للعضو تجاه الإنتاج العلمي، ورغبته في الإنجاز، ورضاه عن عمله والإحساس بمتعة القيام به، ورغبته في تحقيق الشهرة وكسب الاعتراف والقبول والتقدير من الآخرين، وحبه للاستطلاع والابتكار والتجديد، ورغبته في النمو والحفاظ على الاتصال الشخصي المستمر بالزملاء في الأوساط العلمية وإقامة علاقات جيدة معهم، ومتابعة كل جديد في المجال العلمي.

الإنتاج العلمي في العالم العربي وأبرز عوائقه

لم تكن قضية عوائق الإنتاج العلمي في الوطن العربي قضية معاصرة فحسب، بل

كانت من القضايا التي شغلت المفكرين والكتاب العرب خلال العقود الماضية التي تعاظمت فيها آمال الأمة العربية في اللحاق بالدول المتقدمة وبناء نهضة علمية وحضارية قوامها البحث والإنتاج العلمي.

ففي دراسة منشورة في عام ١٩٧٠م يحذر إلياس الزين [١٠، ص١٠٦] من خطورة ظاهرة هجرة الأدمغة العربية، ويرى أن التخلف الشديد في مراكز الأبحاث والمختبرات والمراجع والمكتبات والجمعيات العلمية والمهنية قد أدت إلى عيش المتخصص العربي في عزلة علمية وكانت الدافع وراء هجرته إلى الدول التي تتوافر فيها مقومات البحث والإبداع العلمي.

ويؤكد أنطوان زحلان [١١، ص٤٠] أن إنتاجية القوى البشرية العلمية في العالم العربي من البحث العلمي في عام ١٩٧٣م أقل من ١٠٪ مما يجب إنتاجه، ويشير إلى أن عدد القوى البشرية العلمية العربية في عام ١٩٧٩م تساوي من حيث العدد مثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية وتتجاوز مثيلاتها في بريطانيا واليابان أثناء الحرب العالمية الثانية، ولكن المقارنة بين أداء هذه المجموعات تظهر عدم وجود إنجاز علمي متحقق في الوطن العربي يمكن أن يقارن بإنتاج هذه المجموعات في المجتمعات العلمية الأخرى على الرغم من الفارق الزمني المتخذ كأساس للمقارنة، ويرجع زحلان هذه الحالة إلى وضع المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن دعم البحث وتطويره وتشجيع القيام به وتهيئة الظروف المناسبة له.

ويرى البعض أن قلة الوقت الذي يخصصه عضو هيئة التدريس للبحث العلمي أحد العوائق، وفي هذا الخصوص تؤكد الدراسة التي قدمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية [١٢، ص٩] إلى المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المنعقد عام ١٤٠٦هـ، أنه على الرغم من أن البحث العلمي من المسئوليات الأساسية لعضو هيئة التدريس في الجامعات العربية وأن البحوث العلمية عنصر أساسي في رسالة الجامعة العربية، فإن نشاطات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية لاتمثل أكثر من ٥٪ من أعبائهم الوظيفية، بينما تصل إلى حوالي ٣٣٪ من أعباء نظرائهم في جامعات الدول المتقدمة.

ويرجع عبدالله أبو بطانة [١٣، ص١٨١] ظاهرة تدني بحوث مؤسسات التعليم العالي في المنطقة العربية إلى الأسباب التالية:

١ - حصول وظيفة البحث العلمي في الجامعات العربية على أولوية متدنية بالرغم من أن قوانين تنظيم هذه الجامعات تنص على أن البحث العلمي من الوظائف المهمة لهذه الجامعات.

٢ - ضعف الإنفاق على نشاط البحث العلمي لقلة المخصصات له في ميزانية الجامعات العربية.

٣ - النقص الكبير في أعضاء الهيئة التدريسية وهجرة الأدمغة والكفاءات العربية لخارج أوطانها.

٤ - الانفصام التام بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية في المجتمع وما أدى إليه من بعد الجامعة عن مشكلات هذه المؤسسات.

٥ - عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين المؤهلين لمجالات البحث العلمي.

٦ - انعدام المناخ العلمي السليم وخاصة الحرية الأكاديمية.

وهناك من يرمي بالجزء الأكبر من اللوم على عضو هيئة التدريس، ومن هؤلاء عزت عبدالموجود [١٤، ص١٦٦] الذي يؤكد أن العديد من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العربي لا يقرأون ولا يبحثون، ويرون أن الحصول على شهادة الدكتوراه هو نهاية المطاف. كما يحدد أسبابًا أخرى لضعف الإنتاجية العلمية لأساتذة الجامعات منها عدم وجود مكتبات ومعامل كافية، وزحمة أعمال العمل التدريسي والإداري الملقى على عاتق الأساتذة، والانشغال بأعمال أخرى سعيًا وراء مزيد من الدخل الاقتصادي، وعدم وجود جو علمي يسمح بالتنافس وإنجاز بحوث يشترك فيها فريق من الباحثين.

أما محمد مرسي [١٥، ص ص١-٢٤]، فيرى أن من معوقات البحث العلمي في العالم العربي ما يلي:

١ - ضعف المرصود من الأموال للإنفاق على البحث العلمي.

٢ - قلة عدد العاملين في مجال البحث العلمي.

٣ - ظروف العمل التي يعيش في ظلها العلماء والباحثون.

٤ - عدم الاهتمام الكافي بحضور العلماء والباحثين المؤتمرات العلمية.

٥ - عدم مشاركة المؤسسات الكبرى والشركات والأثرياء من الأفراد في نفقات البحث العلمي.

٦ - ازدياد حجم هجرة الكفاءات العربية وعدم توافر الفرص لتكوين قيادات علمية في كل مجال .

٧ - عدم ربط البحوث العلمية بخطط التنمية ، وعدم اهتمام جهات التنفيذ بما يجري في الجامعات ومراكز البحوث من تجارب وبحوث .

٨ - انعدام مناخ البحث العلمي الذي يساعد على نمو العلماء .

٩ - ندرة المجلات العلمية المتخصصة والدوريات .

ويرجع توق وزاهر [٩ ، ص ص٧٨-٩٦] عوائق الإنتاج العلمي في العالم العربي إلى انصراف المجتمع العربي عن الاهتمام بشؤون العلم ووسائل تطويره ، ومن الشواهد التي أوردها للتدليل على قوله مايلي :

● انخفاض نسبة ما يخصصه العالم العربي للإنفاق على البحوث العلمية ، حيث بلغت هذه النسبة في عام ١٩٨٠م مايقارب ٢٧ , ٠٪ من الناتج القومي العربي ، مقابل ٥ , ٢٪ في الدول المتقدمة وإسرائيل .

● قلة العاملين العرب في مجالات العلم المتقدمة مقارنة بالعاملين في مجالات العلم التقليدية ، حيث بلغت نسبة العلماء العرب المشتغلين بالبحوث والعلوم التطبيقية ٤ , ١٪ مقابل ٦ , ٣٦٪ للأوروبيين .

● تخلف التقاليد العلمية في البلاد العربية نتيجة حداثة ممارسة العمل العلمي وضيق نطاق المشتغلين بالعلم وغياب الضوابط للخروج عن التقاليد العلمية .

● قلة عدد الدول العربية التي تمتلك أجهزة ومؤسسات لصناعة السياسات والخطط العلمية المعلنة وتنفيذها وإدارتها والتنسيق بين المجالات المتصلة بالبحث العلمي .

● زيادة أعباء عمل عضو هيئة التدريس العربي .

وفي دراسته حول معوقات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية ، يحدد منفيخي [١٦ ، ص ص٧٤-٧٥] المعوقات التالية : عدم تشجيع الأستاذ الجامعي على حضور الندوات والمؤتمرات العلمية ، والعبء التدريسي الكبير ، والانشغال في الأعمال الإدارية ، وعدم توافر مساعدين للباحث ، وطول فترة تحكيم الأعمال العلمية التي تصل أحيانا لسنة ، ومركزية المكتبة وبعدها وقلة ساعات عملها وعدم توافر الكتب والمراجع والدوريات الحديثة ، وعدم توافر فهرسة آلية للمراجع والموضوعات ، وعدم

تشجيع الأستاذ الجامعي على تقديم الخبرة والمشورة خارج الجامعة، وقلة المجلات الدورية لنشر الأبحاث العلمية، وعدم موضوعية قرارات بعض المحكمين، وعدم وجود تعويضات أو مزايا مادية للباحث أثناء فترة إعداده للبحث العلمي.

أما الكبيسي وقمبر [١٧، ص ص٦٩-٩١] فيقرران أن وضعية البحث في الجامعة تعكس دون شك وضعية البحث ورسالة الفكر في المجتمع ومؤسساته العاملة، ويحددان معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية في التالي:

١ - نقص التمويل المخصص للبحث العلمي في الجامعات العربية، وعدم قدرة مراكز البحوث بالجامعات - رغم كثرتها - على إجراء بحوث ذات حجم كبير وتأثير خطير بسبب قلة ميزانياتها.

٢ - الشكلية والروتينية والتكرار لمعظم البحوث التي تنتجها الجامعات العربية ودورانها في فراغ تخطيطي، مما يجعلها بعيدة التأثير في حياة الناس أو أنشطة الإنتاج.

٣ - وقوف الإجراءات الروتينية عقبة في وجه الاستفادة مما تخصصه الجامعات من مال للبحث العلمي على الرغم من قلة المخصصات.

٤ - نقص التقنيات المعقدة والأجهزة المكلفة وفرق البحث الكبيرة المدربة.

٥ - ضعف مناخ الاستقلالية والحرية الفكرية التي في ظلها تنشط الجامعات كمراكز بحثية أصيلة تقوم بدورها في تنمية المجتمع.

٦ - العزلة التي تعيشها الجامعة عن بقية المؤسسات الإنتاجية في المجتمع، وضعف التعاون المشترك بينهما بسبب عدم ارتباط البحث العلمي بخطط التنمية عمومًا، وضعف دور هذه الخطط في بناء صناعة جاذبة للبحث.

٧ - ضعف الدافعية الذاتية لأعضاء هيئة التدريس بسبب سوء التقدير الأدبي والمادي لجهودهم العلمية، الأمر الذي جعل بحوثهم تتركز في بحوث الترقية إلى درجة علمية أعلى، وأدى إلى ضعف معدل الإنتاجية الحقيقية للباحث العربي التي تقدر بحوالي ٣, ٠ بحث لكل باحث سنويًا مقابل بحث إلى بحثين سنويًا للباحث في الدول المتقدمة.

٨ - العوامل المجتمعية والإدارية والثقافية والاتصالات التي تتشابك كلها في خلق مناخ خانق يقتل ملكات الإبداع ويطارد همم الباحثين، ويضعف الدافعية الذاتية للبحث.

٩ - انشغال المؤسسات العاملة في الدول النامية بأولويات حياتية تتصل بتأمين

المستويات الدنيا من حاجات الجماهير . ومع أن بعض هذه الدول يمتلك أكاديميات أو مجالس قومية للبحوث فإنها في الغالب محدودة التأثير ، منحصرة النشاط ، مُسيّسة الطابع ، استشارية الرأي .

١٠ - افتقاد أكاديميات البحث ومراكزه القائمة للتنسيق والتعاون في وضع وتنفيذ خطط بحوث ذات مردود وتأثير في الأوساط الاجتماعية تعمل على اجتذاب الكفاءات المتخصصة في مجالات البحوث وتحول دون هجرة العقول العلمية إلى الخارج .

١١ - عدم تشجيع واضعي سياسات التنمية لعمليات البحث وتوفير مستلزماتها ، وإعطائها الوزن اللازم في دراسة البدائل وصنع القرارات . وقد ترتب على هذا أن تركزت جهود الباحثين على إنتاج دراسات وأبحاث على درجة كبيرة من الهامشية التي اتخذها واضعو السياسة حجة للقول بأن هذه البحوث والدراسات كمالية أكاديمية ضعيفة التأثير في صيغ التنمية الحالية ، ولايمكن الاهتداء بها فيما يتخذ من قرارات .

١٢ - عدم السماح للباحثين العرب بالتجدد والانتعاش والنمو عن طريق فتح قنوات عالمية للاتصال وتبادل الخبرات وحضور المؤتمرات والندوات العالمية ، وما يترتب على ذلك من نشر أبحاثهم في دوريات علمية مشهورة ، حيث لايجد الباحثون أمامهم إلا أبوابًا مقفولة وطرقًا مسدودة ودوريات محدودة لاتتسع لنشر كل ماينتج ، ويصبح النشر غاية وهدفًا ووسيلة لا تنهض به سياسة نقدية للتجويد البحثي ولاسياسة إعلامية للإفادة العلمية منه على صعيد المعرفة والتطبيق .

١٣ - غياب الأصالة وفقدان الاستقلالية في أغلب بحوث الباحثين العرب ، وتركزها في بحوث نظرية مكررة ومحشوة بالمعلومات المستقاة في الغالب من مصادر ثانوية ، وافتقارها إلى بناء مفاهيمي رصين ، وتقديم رؤية جديدة تعبر عن أصالة الباحث وذاتيته .

١٤ - ندرة وجود الباحث العربي المبدع والأصيل الذي يستقل ببحثه وإبداعه عن كل تقليد أو شكلية أو استيراد . وعدم التهيئة لظروف ولادة مثل هذا الباحث والمناخ المناسب لتنشئته .

١٥ - عدم توافر مقومات البحث من فكر وحرية وأمن وتقدير ، ما ترتب عليها من هجرة الأدمغة العربية إلى الدول التي تعشق العقل والإنسان ، وموت الباحث المفكر الذي آثر البقاء في مجتمعه .

١٦- تفتت مراكز ووحدات البحث الجامعية وتجزؤها وعدم توفير احتياجاتها من التجهيزات المادية والبشرية.

١٧- قصور دور مراكز البحوث في الجامعات والمجتمعات العربية وهامشية دورها لأن معظمها لايمارس سوى وظيفة دور النشر التي تقتصر على تلقي البحوث لطبعها ونشرها، أو وظيفة استيراد دراسات وبحوث أجنبية وتقليدها أو توطينها بإعادة إخراجها في صياغات محلية خاصة. ونظرًا للدور الهامشي لهذه المراكز، فإن إغلاقها لعامين أو ثلاثة أو أكثر لن يترتب عليه حدوث كارثة أو وقف التطور أو انهيار المجتمع، لأن الحياة في أفكارها وأشيائها لاتعتمد أساسًا على منتجات هذه المراكز ووظائفها.

١٨- غياب الخطط والسياسات الجامعية على صعيد البحث نتيجة غياب خطط حكومية تنبثق منها التزامات بحثية.

وتحدد دراسة الرشيد والعاني [١٨، ص ص٦٠-٦١] أزمة البحث التربوي العربي في قصور استخدام التكنولوجيا، والقصور في الدعم المادي والأدبي، وقلة الاهتمام بإعداد الباحثين التربويين وندرة المتخصصين منهم.

أما دراسة الغبرا [١٩، ص ص٢٠٧-٢٣٤] فتحدد معوقات البحث في العلوم الاجتماعية بالعالم العربي في النقاط التالية:

١ - سوء فهم وتقدير البيئة الثقافية والسياسية والاجتماعية لدور العلوم الاجتماعية ومهمة البحث فيها، ومانتج عنه من نقص في الموارد المخصصة للبحث الاجتماعي، وغياب دور المراكز والمؤسسات التي ترعاه، وضعف المكتبات، والحساسية المرتبطة بالنقد الاجتماعي وعدم تقبل النقد، والنظرة الرافضة للإبداع والتجديد الفكري مقابل التأكد على قيم المسايرة والطاعة والتلقين.

٢ - غياب المعلومات والبيانات الاجتماعية، ومحدودية أدوات صناعتها، ، وعدم مصداقيتها وشمولها، وسريتها وصعوبة الحصول عليها، وماترتب على ذلك من ضعف القدرة على تشخيص مشكلات المجتمع والمساهمة في حلولها.

٣ - العزلة وعدم الثقة بين الباحثين (المثقفين) والسياسيين. فالمثقف وصل إلى حد اللامبالاة تجاه التعاون مع أصحاب القرار، والسياسيون غير مهتمين بما ينتجه المثقفون.

٤ - تفشي ظاهرة الرقابة الذاتية بين عدد كبير من العلماء الاجتماعيين العرب نتيجة

الخوف من الوقوع في المحظور أو سوء الفهم، ، تجنبًا للحساسية الاجتماعية. فبدلاً من التصريح الأمين بالنتائج الجوهرية التي توصل إليها الباحث نجده يعرضها بأسلوب دبلوماسي غير دقيق يركز على إظهار النتائج الهامشية، ونجد الباحث يتخبط بين الأكاديمية والأمانة العلمية من جهة، والمسايرة الاجتماعية والسياسية من جهة أخرى. وقد دفعت الرقابة الذاتية الكثير من الباحثين العرب إلى التخلي عن دراسة الموضوعات المهمة التي تعتبر «حساسة» واختيار الموضوعات «الآمنة» التي هي في غالبها موضوعات سطحية هامشية.

٥ - نتج عن هذا الوضع الذي يعيشه الباحث الاجتماعي والضغوط المفروضة على البحث مايلي:

(أ) هروب الكثير من الباحثين المبدعين إلى عالم المناصب الإدارية ذات المزايا المادية والمعنوية، والتخلي عن وظيفة البحث التي لاتحتل مرتبة عالية في نظر المجتمع.

(ب) الهروب نحو الالتزامات والواجبات الاجتماعية والأسرية، والانغماس في عالم المسايرات، والمجاملات، والزيارات، والأعياد، والأفراح، ، المباركات، والعزومات، والديوانيات وغيرها. وقد نتج عن هذا الهروب فقدان الباحث للوقت اللازم لإنجاز بحوثه.

(جـ) هبوط المناخ العلمي نتيجة إغراق الباحثين في الجزئيات والصراعات الأيديولوجية والموضوعات الهامشية، والهروب نحو الإدارة والموقع الاجتماعي كبديل لامتهان البحث، ، كل هذا يؤدي إلى الدخول في الديناميات التي تعيد إنتاج الفقر العلمي وتولد حالة الهبوط في المناخ العلمي العربي، وانعدام التفاعل والترابط والحوار العلمي بين الباحثين فيما يثري الفكر ويجدد الحماس.

وقد توصلت دراسة ميدانية قام بها السهلاوي والنويصر [٢٠، ص ص٣٦-٣٧] إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية التابعة لجامعتي الملك عبدالعزيز والملك فيصل يرون أن إنتاجيتهم الحالية في مجال البحث العلمي تعتبر متدنية قياسًا بإنتاجيتهم في التدريس وخدمة المجتمع، ويرون أن العوامل الأكثر تأثيرًا في إنتاجية عضو هيئة التدريس هي وسائل النشر والتأليف، والخدمات المتعلقة بعملية البحث، والحرية الأكاديمية. كما يرى الأعضاء أن هذه العوامل المذكورة مضافًا إليها دعم الإدارة للابتكار والتجديد وتسهيل حضور المؤتمرات والندوات العالمية هي أقل العوامل توافرًا في بيئة عملهم الجامعي.

وخلاصة القول: إن العديد من الدراسات التي استعرضناها هنا تؤكد أن مستوى الإنتاجية العلمية للباحث العربي عامة أقل بكثير من المستوى المطلوب الذي ينتجه أقرانه في الدول المتقدمة، كما تؤكد هذه الدراسات أن هناك الكثير من العوائق التي تقف في طريق الباحث العربي. ويمكن إرجاع هذه العوائق إلى عدم توافر مقومات البحث العلمي بالشكل المطلوب في المجتمع العربي، سواء تعلق الأمر بالمقومات الذاتية للباحث من حيث إعداده وقدراته واستعداداته، أو بالمقومات الاجتماعية من حيث الإيمان العميق بأهمية البحث العلمي ودوره في التقدم والرقي الاجتماعي والاقتصادي والتقني، وتوافر الدعم المادي والأدبي اللازم لازدهاره، أو بالمقومات الجامعية التي تختص بقيام الجامعات العربية بدورها المنشود تجاه البحث العلمي.

ومن الملاحظ أن أغلب هذه الدراسات ركزت على عوائق الإنتاجية العلمية على مستوى العالم العربي بشكل عام، وتكاد تخلو من الدراسات المتعمقة التي تحدد وقع هذه الظاهرة على المستوى الخاص بكل جامعة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

توصلت الدراسات السابقة إلى نتيجة عامة مفادها أن الإنتاجية العلمية للباحث العربي تعاني من مشكلة الانخفاض والضعف بسبب وجود بعض العوائق والقيود، وقد توافرت للباحث بعض البيانات الأولية التي تؤكد وجود هذه المشكلة في أوساط أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى، الأمر الذي يستدعي قيام دراسة ميدانية لتقدير حجمها ومعرفة أسبابها. وتشير هذه البيانات الأولية إلى أن عدد الأعضاء الذين أخفقوا في إنجاز البحوث اللازمة للترقية من الدرجة المثبتين عليها إلى الدرجة الأعلى في المدة النظامية للترقية قد بلغوا ٩٤ عضوًا وفقًا لإحصائية الفصل الثاني ١٤١٦هـ،[١] ويتوزع هؤلاء

١ تم استخراج هذه البيانات من مسيرات رواتب أعضاء هيئة التدريس بإدارة الجامعة لشهر صفر ١٤١٦هـ، مع ملاحظة أن السلم الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس السعوديين كان مكونًا من عشر درجات، ولكن التنظيم الجديد يقضي بإضافة خمس درجات إضافية لعلاج مشكلات الذين توقفت علاواتهم عند الدرجة العاشرة. وبلغ عدد الذين ثبتوا على درجات إضافية ٩٤ عضوًا يمثلون حوالي ٢٤٪ من الأعضاء السعوديين البالغ عددهم ٣٨٦ عضوًا.

الأعضاء على الدرجتين الإضافيتين الحادية عشرة والثانية عشرة من السلم الأكاديمي على النحو التالي :

- الدرجة الحادية عشرة : ٨ أساتذة مساعدون ، ٥ أساتذة مشاركون .
- الدرجة الثانية عشرة : ٧٣ أستاذًا مساعدًا ، ٨ أساتذة مشاركون .

وتتحدد مشكلة هذه الدراسة في :

١ - التعرف على واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى .

٢ - تحديد أبرز العوامل التي تعيق هذه الإنتاجية من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم .

وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

السؤال الأول : ماواقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى من خلال فحص المتغيرات التالية :

- الأعمال العلمية المنشورة وسنوات الخبرة .
- الأعمال العلمية المنشورة والدرجة العلمية .
- سنوات الخبرة والدرجة العلمية .
- درجة رضا الأعضاء عن إنتاجيتهم العلمية .

السؤال الثاني: ما أبرز العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى

(أ) من وجهة نظر مجتمع الدراسة عامة؟

(ب) من وجهة نظر مجتمع الدراسة حسب كليات الجامعة؟

السؤال الثالث : هل هناك فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى للعوامل التي تعيق إنتاجيتهم العلمية تبعًا لـ :

(أ) توزيعهم حسب كليات الجامعة؟

(ب) توزيعهم حسب الكليات العلمية والنظرية؟

(جـ) توزيعهم حسب الدرجة العلمية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإنتاجية العلمية باعتبارها ركيزة من ركائز تقدم

المجتمع العربي في كل جوانب الحياة ورسالة من رسائل الجامعات المعاصرة، ووظيفة جوهرية لعضو هيئة التدريس الجامعي؛ لذلك فإن أي قصور فيها ستكون له آثاره السلبية على المجتمع والجامعة والعضو على السواء. ومن هذا المنطلق تكون دراسة الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي - بهدف التعرف على مستواها وتحديد العقبات التي تقف في طريقها - ذات أهمية خاصة للباحثين والمتخصصين في مجال سياسة العلم والتعليم بصفة خاصة.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات القليلة التي تحاول التعرف على وضع الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي بالجامعات وكشف عوائقها باستخدام الدراسة الميدانية، وهي بذلك تختلف عن غالبية الدراسات السابقة التي بنت تحديدها لعوائق الإنتاجية العلمية على وجهات النظر البحتة لكتابها دون أن يكون للأعضاء أنفسهم دور في تحديدها.

أما الأهمية التطبيقية لنتائج هذه الدراسة فيمكن إيجازها في النقاط التالية:

- إثارة قضية انخفاض الإنتاجية العلمية للعضو لدى أصحاب القرار في الجامعة ورفع مستوى وعيهم وإدراكهم بخطورتها، فربما لايكون هناك تقدير حقيقي لحجمها بدون دراستها ميدانيًا.
- إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تلمس الحلول الكفيلة بالقضاء على العقبات التي يرى الأعضاء أنها تواجه إنتاجيتهم العلمية، ورسم السياسات والاستراتيجيات الهادفة إلى رفع مستوى هذه الإنتاجية.
- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة بصفة خاصة في تلمس علاج مشكلة الأعضاء المحجمين عن الإنتاج العلمي أو المقلين فيه، وما ترتب على هذه المشكلة من توقف لنموهم العلمي وترقياتهم الأكاديمية.

حدود الدراسة ومصطلحاتها

تتحدد هذه الدراسة في محاولة التعرف على كمية الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى وتحديد أبرز العوامل التي تعيق هذه الإنتاجية من وجهة نظر مجتمع الدراسة المحدد في هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٦هـ.

وقد اعتمد الباحث المصطلحين التاليين كمحددين للدراسة :

● *الإنتاجية العلمية*: ويقصد بها في هذه الدراسة كمية الأعمال العلمية المحكمة والمنشورة لعضو هيئة التدريس في مجال اختصاصه، وتشمل البحوث النظرية والميدانية وتأليف الكتب أو تحقيقها أو ترجمتها.

● *عوائق الإنتاجية العلمية*: ويقصد بها كل الأساليب التي تسهم في عدم أو قلة الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى، ويكون مصدرها العضو نفسه أو الجامعة أو المجتمع.

إجراءات الدراسة

١ - مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة الحاصلين على شهادة الدكتوراه والموجودين على رأس العمل في نهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤١٦هـ، ولم يدخل ضمن مجتمع الدراسة الأعضاء المتفرغون علميًا، والأعضاء الذين تقل خبرتهم عن سنة، وعضوات هيئة التدريس السعوديات في فرع الطالبات، وقد بلغ إجمالي المجتمع ٢٤٤ عضوًا شارك منهم في هذه الدراسة ١٤٦ عضوًا، يمثلون ٦٠٪ من المجتمع الأصلي.

ويتوزع أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية على النحو التالي: ٦ أساتذة، ٢٨ أستاذًا مشاركًا، ١١٢ أستاذًا مساعدًا. كما يتوزعون حسب عضويتهم في مجالس مراكز البحث إلى: ٢٧ عضوًا في مجالس مراكز البحث، و١١٩ غير أعضاء.

أما توزيعهم حسب الكليات التي ينتمون إليها، وسنوات الخبرة بعد الحصول على الدكتوراه، فيبينه الجدولان ذوا الرقمين ١ و ٢ على التوالي.

جدول رقم ١. توزيع مجتمع الدراسة والأفراد المشاركين فيها ونسبتهم للمجتمع تبعًا للكليات.

	عربية	هندسة	اجتماعية	دعوة	شريعة	تطبيقية	تربية	الإجمالي
مجتمع الدراسة	٢٢	١٧	٢٥	٢٤	٥٠	٤٣	٦٣	٢٤٤
أفراد الدراسة	٩	١٠	١٦	١٦	٢٥	٣٤	٣٦	١٤٦
٪ من المجتمع	٤١٪	٥٩٪	٦٤٪	٦٧٪	٥٠٪	٧٩٪	٥٧٪	٦٠٪

جدول رقم ٢. توزيع أفراد الدراسة حسب سنوات الخبرة بعد الحصول على الدكتوراه.

الخبرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٧	٢٠	٢٤	٢٨
الأعضاء	٩	٤	١٥	١٤	٢١	١١	٥	٦	٤	١٥	١٠	٧	٤	٩	٧	٢	١	١	١
٪ التركمية	٦	٩	١٩	٢٩	٤٣	٥١	٥٤	٥٨	٦١	٧١	٧٨	٨٣	٨٦	٩٢	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠

٢ - أداة جمع بيانات الدراسة

جُمعت بيانات هذه الدراسة باستخدام استبانة بنى الباحث فقراتها في ضوء الدراسات السابقة، ومقابلات عديدة مع بعض أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة، وآراء الزملاء الذين تفضلوا بتحكيم الاستبانة.

ويتكون الجزء الأول من الاستبانة من ٤٣ فقرة مقفلة، يعبر كل منها عن عامل محتمل لإعاقة العضو عن الإنتاجية العلمية، ويقوم المجيب بتحديد درجة إعاقة كل عامل باستخدام مقياس خماسي متدرج من درجة إعاقة «كبيرة جدًا» إلى «غير عائق.»

وقد أعطيت الفرصة للمجيب بأن يضيف أي عامل إعاقة لم يرد في الاستبانة من خلال سؤال مفتوح في نهاية هذا الجزء.

وتنقسم فقرات الجزء الأول تبعًا لمصادر عوامل الإعاقة إلى الأقسام التالية:

(أ) العوامل الذاتية المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وتعبر عنها الفقرات من ١-٩.

(ب) العوامل الاجتماعية المؤثرة في إنتاجية العضو، وتعبر عنها الفقرات من ١٠-٢.

(جـ) العوامل المتعلقة بالجامعة، وتعبر عنها الفقرات من ٢٢-٤٣.

أما الجزء الثاني من الاستبانة، فقد خصص لبعض الأسئلة المتعلقة بتحديد مقدار الإنتاج العلمي للعضو، ومدى رضاه عن إنتاجه، واسم الكلية التي ينتمي إليها، ودرجته الأكاديمية، وعضويته في أحد مجالس مراكز البحث بالجامعة.

وتم توزيع الاستبانات على أفراد الدراسة بتاريخ ١٥/ ١/ ١٤١٦هـ عن طريق أقسامهم العلمية مصحوبة بخطاب شخصي باسم كل عضو يشرح له أهداف الدراسة وأهميتها ويستحثه على سرعة الإجابة عن فقرات الاستبانة وإعادتها إلى سكرتير القسم في غضون يومين من تسلمها.

٣ - تحليل البيانات

استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل بيانات الدراسة، وعولجت البيانات بالطرق الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، واختبار «ت»، وتحليل التباين، ومعامل ارتباط بارسون.

نتائج الدراسة

تنقسم الدراسة إلى قسمين هما:

١ - *واقع الإنتاجية*. وسيتم التعرف عليه من خلال الإجابة عن السؤال الأول.

٢ - *عوائق الإنتاجية*. وسيتم تحديدها من خلال الإجابة عن بقية أسئلة الدراسة.

القسم الأول: واقع الإنتاجية

السؤال الأول: ما واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى من خلال فحص المتغيرات التالية:

- الأعمال العلمية المنشورة وسنوات الخبرة.
- الأعمال العلمية المنشورة والدرجة العلمية.
- سنوات الخبرة والدرجة العلمية.
- درجة رضا الأعضاء عن إنتاجيتهم العلمية.

أولاً : الأعمال العلمية المنشورة وسنوات الخبرة

(أ) توزيع أفراد الدراسة حسب سنوات الخبرة والأعمال العلمية المنشورة : يوضح جدول رقم ٣ توزيع أفراد الدراسة تبعًا لفئات الأعمال العلمية المنشورة للعضو منذ حصوله على الدكتوراه، ومن بيانات هذا الجدول يمكن الخروج بالنتائج التالية :

١ - بلغت نسبة الذين لم ينشروا أي عمل علمي ٣٨,٤٪ من أفراد الدراسة .

٢ - أن ٣٤,٢٪ من أفراد الدراسة قد نشروا من ١-٤ أعمال علمية ، وبنسبة قدرها ٢٣,١٪ من إجمالي الإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة .

٣ - أن ١٦,٤٪ من أفراد الدراسة قد نشروا من ٥-٨ أعمال علمية ، وبنسبة قدرها ٢٧,٤٪ من إجمالي الإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة .

٤ - أن ٤,٨٪ من أفراد الدراسة قد نشرت من ٩-١٢ عملاً علميًا ، وبنسبة قدرها ١٢,٧٪ من إجمالي الإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة .

٥ - أن ٦,٢٪ من أفراد الدراسة قد نشروا ١٣ عملاً علميًا فأكثر ، وما نسبته ٣٦,٨٪ من إجمالي الإنتاجية .

جدول رقم ٣. توزيع مجتمع الدراسةحسب فئات الأعمال العلمية المنشورة.

فئات الأعمال العلمية المنشورة	عدد الأعضاء في كل فئة	٪	٪ التراكمية	الأعمال العلمية المنشورة للفئة	٪	٪ التركمية
صفر	٥٦	٣٨,٤	٣٨,٤	صفر	صفر	صفر
١-٤ بحوث	٥٠	٣٤,٢	٧٢,٦	١٢٤	٢٣,١	٢٣,١
٥-٨ بحوث	٢٤	١٦,٤	٨٩,٠	١٤٧	٢٧,٤	٥٠,٥
٩-١٢ بحثًا	٧	٤,٨	٩٣,٨	٦٨	١٢,٧	٦٣,٢
١٣ بحثًا فأكثر	٩	٦,٢	١٠٠,٠	١٩٧	٣٦,٨	١٠٠,٠
إجمالي	١٤٦	١٠٠٪		٥٣٦	١٠٠٪	

ومما يلفت الانتباه هنا أن أكثر من ثلث أفراد الدراسة لم ينشروا أي عمل علمي وهذا مؤشر على ضعف الإنتاجية العامة للأعضاء، كما أن نسبة من لم ينتج أي عمل علمي ونسبة قليلي الإنتاج «١-٤ بحوث» تمثل ٧١,٦٪ من أفراد الدراسة.

(ب) معامل الارتباط بين الخبرة والإنتاج العلمي: قام الباحث بتطبيق اختبار معامل ارتباط بارسون لفحص العلاقة بين سنوات الخبرة والإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة، وأكدت النتيجة - كما يوضحها جدول رقم ٤ - على وجود علاقة موجبة مقدارها ٠,٥ درجة من واحد وبدلالة إحصائية أقل من ٠,٠٥ درجة بين عدد البحوث المنشورة وسنوات خبرة أفراد الدراسة، أي أن الإنتاجية تميل إلى الارتفاع كلما زادت سنوات الخبرة في العمل.

جدول رقم ٤. درجة معامل الارتباط بين سنوات الخبرة وعدد الأعمال العلمية المنشورة لأفراد الدراسة.

درجة معامل الارتباط	قيمة «ن»	درجة الدلالة
٠,٥١	١٤٦	٠,٠٠

(جـ) متوسط الإنتاجية العلمية السنوية للعضو: لحساب المعدل السنوي لإنتاجية عضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى تم تحليل إجابات الأعضاء حول عدد البحوث التي نشروها طوال سنوات خبرتهم بعد الحصول على الدكتوراه. وقد تم استخراج نوعين من المتوسط العام للإنتاجية العلمية السنوية للعضو الواحد هما:

- المتوسط العام لإنتاجية العضو مع إدخال غير النشطين بحثيًا في المعادلة.
- المتوسط العام لإنتاجية العضو النشيط بحثيًا بعد استبعاد الأعضاء غير النشيطين من المعادلة.

وبالنسبة للمتوسط من النوع الأول يبين جدول رقم ٥ أن المتوسط السنوي للإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة بما فيهم غير النشيطين بحثيًا، كان على النحو التالي:

٠,٣ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ١-٤ سنوات.
٠,٥٤ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ٥-٨ سنوات.
٠,٤٠ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ٩-١٢ سنة.
٠,٥٠ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ١٣ سنة فأكثر.

أما المتوسط العام للإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة، فقد بلغت ٠,٤٣ فقد بلغت ٠,٤٣ بحث/ باحث/ في السنة.[٢]

جدول رقم ٥. متوسط الإنتاجية العلمية السنوية لأفراد الدراسة بما فيهم غير النشيطين بحثيًا.

فئات الخبرة	عدد الأعضاء	عدد الأعمال العلمية	متوسط الأعمال العلمية السنوية للعضو
١-٤ سنوات	٤٢	٣٩	٠,٣١
٥-٨ سنوات	٤٣	١٤٠	٠,٥٤
٩-١٢ سنة	٣٦	١٥٣	٠,٤٠
١٣ سنة فأكثر	٢٥	٢٠٤	٠,٥٠
إجمالي	١٤٦	٥٣٦	المتوسط العام = ٠,٤٣ بحث/ باحث/ سنويًا

٢ تم حساب المتوسط العام هنا باستخدام المعادلات التالية: متوسط الإنتاجية في كل سنة خبرة = عدد الأعضاء في تلك السنة × عدد الأعمال العلمية التي نشروها ÷ عدد سنوات الخبرة؛ متوسط الإنتاجية في فئة الخبرة ١-٤ سنوات = (عدد الأعضاء الذين خبرتهم ١ سنة × متوسط إنتاجية العضو الذي خبرته سنة) + (عدد الأعضاء الذين خبرتهم سنتان × متوسط الإنتاجية للعضو الذي خبرته سنتان) + (عدد الأعضاء الذين خبرتهم ٣ سنوات × متوسط إنتاجية العضو الذي خبرته ٣ سنوات) + (عدد الأعضاء الذين خبرتهم ٤ ستوات × متوسط إنتاجية العضو الذي خبرته ٤ سنوات) ÷ إجمالي عدد الأعضاء الذين خبرتهم تتراوح من ١-٤ سنوات؛ المتوسط العام = متوسط الإنتاج العلمي السنوي في كل فئة خبرة × عدد الأعضاء في تلك الفئة ÷ إجمالي عدد الأعضاء.

أما المتوسط من النوع الثاني، فيوضحه جدول رقم ٦، والذي منه يتبين أن المتوسط السنوي لإنتاجية الأعضاء النشيطين بحثيًا كانت على النحو التالي:

٠,٩٧ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ١-٤ سنوات.

٠,٨١ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته من ٥-٨ سنوات.

٠,٥١ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته من ٩-١٢ سنة.

٠,٦٢ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ١٣ سنة فأكثر.

أما المتوسط العام لأفراد الدراسة النشيطين فقد بلغ ٠,٧٠٪ بحث/ باحث/ سنويًا.

جدول رقم ٦. متوسط الإنتاجية العلمية السنوية لأعضاء النشيطين بحثيًا حسب فئات الخبرة.

فئات الخبرة	عدد الأعضاء	عدد الأعمال	متوسط الأعمال العلمية السنوية للعضو
١-٤ سنوات	١٣	٣٩	٠,٩٧
٥-٨ سنوات	٢٩	١٤٠	٠,٨١
٩-١٢ سنة	٢٨	١٥٣	٠,٥١
١٣ سنة فأكثر	٢٠	٢٠٤	٠,٦٢
إجمالي	٩٠	٥٣٦	المتوسط العام = ٠,٧٠ بحث/ باحث/ سنويًا

ومن الواضح هنا أن المتوسط السنوي للإنتاجية العلمية السنوية للعضو الموضح في هذا الجدول كان أعلى من المتوسط الموضح في جدول رقم ٥، وذلك لاستبعاد الأعضاء غير المنتجين من الحساب. ومع هذا، فالنتائج التي تم التوصل إليها في كلا الجدولين تؤكد على انخفاض متوسط الإنتاجية السنوية لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى مقارنة بمتوسط الإنتاجية السنوية لنظيره في جامعات الدول المتقدمة، والتي تتراوح بين بحث وبحثين/ باحث/ سنويًا.

ثانيا: الأعمال العلمية المنشورة والدرجة العلمية للأعضاء

يبين جدول رقم ٧ الأعمال العلمية المنشورة لأفراد الدراسة تبعًا للدرجة العلمية، ومن بيانات هذا الجدول يتبين مايلي:

١ - رغم أن عدد الأعضاء الذين على درجة أستاذ مساعد يشكلون ٧٦٪ من إجمالي أفراد الدراسة وأكثر من ثلاثة أضعاف عدد الأساتذة والأساتذة المشاركين معًا، فإن إنتاجيتهم العلمية لم تتجاوز ٣٨,٣٪ من الإجمالي العام للإنتاجية.

٢ - في المقابل، يشكل الأعضاء الذين على درجتي أستاذ وأستاذ مشارك حوالي ٢٣,٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة، في حين بلغت إنتاجيتهم العلمية ٦٢,٧٪ من إجمالي الإنتاجية العامة لأفراد الدراسة.

جدول رقم ٧. الأعمال العلمية المنشورة لأفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية.

أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية			الأعمال العلمية المنشورة	
مسمى الدرجة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أستاذ مساعد	١١٢	٧٦,٧٪	٢٠٥	٣٨,٣٪
أستاذ مشارك	١٨	١٩,٢٪	١٩٨	٣٧,٩٪
أستاذ	٦	٤,١٪	١٣٣	٢٤,٨٪
إجمالي	١٤٦	١٠٠٪	٥٣٦	١٠٠٪

ثالثًا: سنوات الخبرة والدرجة العلمية

يوضح جدول رقم ٨ العلاقة بين سنوات خبرة العضو بعد حصوله على الدكتوراه والدرجة العلمية التي يحتلها. والهدف من بناء هذا الجدول هو الخروج ببعض المؤشرات عن الإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة، وذلك لارتباط الترقية العلمية للعضو بإنجاز عدد محدد من الأعمال العلمية وقضاء عدد من سنوات الخدمة. وبمعنى آخر، يعتبر بقاء العضو في درجة علمية معينة لمدة تتجاوز الحد الأدنى من المدة المطلوبة للترقية مؤشرًا على عدم إنتاجية الحد الأدنى من الأعمال العلمية التي تؤهله للترقية، حيث إن نظام الترقية بجامعة أم القرى يشترط لترقية العضو من أستاذ مساعد إلى مشارك خبرة لاتقل عن أربع سنوات في درجة أستاذ مساعد وتقديم ثلاثة أعمال علمية، كما يشترط للترقية من أستاذ مشارك لأستاذ خدمة لاتقل عن ثماني سنوات منها أربع سنوات على الأقل في درجة أستاذ مشارك وتقديم ما لايقل عن ثلاثة أعمال علمية.[٣]

---

٣ قواعد الترقية العلمية المعتمدة من المجلس العلمي بجامعة أم القرى، أمانة المجلس العلمي، ١٤١٦هـ.

جدول رقم ٨. توزيع أفراد الدراسة حسب سنوات الخبرة والدرجة العلمية.

سنوات الخبرة	أستاذ مساعد	نسبتهم	أستاذ مشارك	نسبتهم	أستاذ	نسبتهم
١-٤ سنوات	٤٢	٣٧٪	-	-	-	-
٥-٨ سنوات	٣٨	٣٤٪	٥	١٨٪	-	-
٩-١٢ سنة	٢٢	٢٠٪	١٢	٤٣٪	٢	٣٣٪
١٣ سنة فأكثر	١٠	٩٪	١١	٣٩٪	٤	٦٧٪
إجمالي	١١٢	١٠٠٪	٢٨	١٠٠٪	٦	١٠٠٪

ومن فحص بيانات هذا الجدول يتضح ما يلي

١ - بلغت نسبة الأساتذة المساعدين الذين خدموا في هذه الدرجة خمس سنوات فأكثر ومن المفترض أن يكونوا قد ترقوا إلى درجة أستاذ مشارك حوالي ٦٣٪ من إجمالي الأساتذة المساعدين، منهم ٣٤٪ أمضوا مابين ٥-٨ سنوات، وحوالي ٢٩٪ أمضوا ٩ سنوات فأكثر.

٢ - بلغت نسبة الأساتذة المشاركين الذين خبرتهم ٩ سنوات فأكثر ٨٢٪ من إجمالي عدد الأساتذة المشاركين، ومن المفترض أن تكون هذه النسبة قد ترقت إلى درجة أستاذ.

وبمعنى آخر: هناك ٦٣٪ من الأساتذة المساعدين وحوالي ٨٣٪ من الأساتذة المشاركين قد خدموا السنوات المطلوبة للترقية إلى درجة أعلى إلا أنهم لم يحصلوا على الترقية بسبب عدم إنجاز الأعمال العلمية المطلوبة للترقية، وهذا مؤشر قوي على انخفاض الإنتاجية العلمية بين صفوف أعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعة.

رابعًا: درجة رضا الأعضاء عن إنتاجيتهم العلمية

تعد درجة رضا عضو هيئة التدريس عن إنتاجيته العلمية أحد المؤشرات في الحكم على واقع الإنتاجية العلمية في الجامعة، ويبين جدول رقم ٩ أن ٦١٪ من أفراد الدراسة غير راضين عن إنتاجيتهم العلمية.

جدول رقم ٩. توزيع أفراد الدراسة حسب رضاهم عن إنتاجيتهم العلمية.

راض		غير راض		الإجمالي	
العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٥٧	٪٣٩	٨٩	٪٦١	١٤٦	١٠٠

وخلاصة ماسبق: أن تحليل البيانات المتعلقة بخبرات الأعضاء ودرجاتهم العلمية وعدد الأعمال العلمية المنشورة ومتوسط الإنتاجية السنوية، ودرجة رضاهم عن إنتاجيتهم العلمية، يؤكد على انخفاض إنتاجية عضو هيئة التدريس السعودي في جامعة أم القرى، الأمر الذي يعني بالضرورة أن هناك بعض العوائق التي تقف في طريق العضو وتحول دون إنجاز الإنتاجية العلمية التي تحقق رضاه وتضعه في مستوى إنتاجية نظرائه في الدول المتقدمة.

القسم الثاني: عوائق الإنتاجية

جرى تقدير درجة إعاقة كل عامل من العوامل المحتملة الواردة في استبانة الدراسة بمقياس خماسي متدرج من «عائق بدرجة كبيرة» وأعطي خمس درجات، إلى «غير عائق» وأعطي خمس درجات، إلى، «غير عائق» وأعطي درجة واحدة. وسيتم تفسير النتائج استنادًا إلى الحدود الفئوية الحقيقية لكل درجة ووفقًا للمعيار التالي:

- عائق بدرجة كبيرة جدًا عندما تكون درجة المتوسط الحسابي ٤,٥ فما فوق.
- عائق بدرجة كبيرة عندما تكون درجة المتوسط ٣,٥ إلى ٤,٤٩.
- عائق بدرجة متوسطة عندما تكون درجة المتوسط ٢,٥ إلى ٣,٤٩.
- عائق بدرجة منخفضة عندما تكون درجة المتوسط ١,٥ إلى ٢,٤٩.
- غير عائق عندما تكون درجة المتوسط أقل من ١,٥.

السؤال الثاني: ما أبرز العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى

(أ) من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

(ب) من وجهة نظر مجتمع الدراسة حسب كليات الجامعة؟

أولاً: أبرز العوامل التي تعيق الإنتاجية من وجهة نظر مجتمع الدراسة

يحتوي جدول رقم ١٠ على البيانات المطلوبة للإجابة عن الشق الأول من السؤال الثاني، ومن النظر إلى هذه البيانات يتبين التالي :

(أ) يرى أعضاء هيئة التدريس السعوديون بجامعة أم القرى أن أبرز العوامل التي تعيق إنتاجيتهم العلمية بدرجة كبيرة (من ٥ , ٣ - أقل من ٥ , ٤ درجة) هي حسب الترتيب التنازلي لدرجة إعاقتها على النحو التالي :

١ - ندرة الفرص المتاحة لحضور المؤتمرات والندوات الخارجية .
٢ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة .
٣ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة .
٤ - عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية .
٥ - طول الإجراءات الإدارية المتبعة في تحكيم ونشر الإنتاج العلمي .
٦ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة .
٧ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة للباحثين .
٨ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة للباحثين .
٩ - التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية .
١٠ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات .
١١ - عدم وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة .
١٢ - عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين .
١٣ - طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة .
١٤ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة .
١٥ - التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين .
١٦ - انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث .
١٧ - تقصير مراكز البحوث في تنشيط حركة الإنتاج العلمي .
١٨ - محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة .
١٩ - تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة .

٢٠- قلة الطلب الاجتماعي على البحث.
٢١- نقص الهيئة التدريسية وما ترتب عليه من ارتفاع عبء التدريس.
٢٢- ارتفاع التكاليف المادية التي يتحملها العضو في سبيل الإنتاج العلمي.
٢٣- قلة التقدير الاجتماعي للإنتاج العلمي.
٢٤- ضعف خدمات التوثيق والإعلام العلمي.
٢٥- انخفاض اهتمام المجتمع بالإنتاج العلمي.
٢٦- عدم رسوخ التقاليد العلمية التي ترتقي بالإنتاجية العلمية.
٢٧- انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية.
٢٨- سيطرة الإحساس بعرم جدوى البحث بعدم الأخذ بنتائجه.
٢٩- ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإنجاز.
٣٠- قلة المردود المادي العائد للعضو من الإنتاج العلمي.
٣١- حساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات.

جدول رقم ١٠. العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي مرتبة تنازليًا حسب درجة المتوسط الحسابي لدرجة إعاقتها من وجهة نظر أفراد الدراسة البالغ عددهم ١٤٦ عضوًا.

ترتيب تنازلي	العامـــــــل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر الإعاقة
١	ندرة الفرص المتاحة لحضور المؤتمرات والندوات الخارجية	٤,٤٢	٠,٩٨	جامعي
٢	ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة	٤,٢٨	٠,٩٣	جامعي
٣	ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة	٤,٢٦	١,٠٤	جامعي
٤	عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية	٤,٢١	١,٠٦	جامعي
٥	طول الإجراءات الإدارية المتبعة في تحكيم ونشر الإنتاج العلمي	٤,٢٠	١,٠٣	جامعي
٦	ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة	٤,١٩	١,١٠	جامعي
٧	انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة للباحثين	٤,١٨	١,٠٦	جامعي
٨	انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة للباحثين	٤,١٨	١,٠٤	جامعي

تابع جدول رقم ١٠.

ترتيب تنازلي	العامـــــل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر الإعاقة
٩	التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية	٤,١٧	١,١٢	جامعي
١٠	عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات	٤,١٥	١,٠٧	جامعي
١١	عدم وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة	٤,١٠	١,١٣	جامعي
١٢	عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين	٤,٠٨	١,١٠	جامعي
١٣	طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة	٤,٠٨	١,٠٩	جامعي
١٤	عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة	٤,٠٨	١,٠٧	جامعي
١٥	التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين	٤,٠٦	١,٠٦	جامعي
١٦	انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث	٤,٠١	١,٢٠	اجتماعي
١٧	تقصير مراكز البحوث في تنشيط حركة الإنتاج العلمي	٣,٩٩	٠,٩٤	جامعي
١٨	محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة	٣,٩٢	١,٠١	جامعي
١٩	تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة	٣,٨٧	١,١١	جامعي
٢٠	قلة الطلب الاجتماعي على البحث	٣,٨٧	١,٠٩	اجتماعي
٢١	نقص الهيئة التدريسية وما ترتب عليه من ارتفاع عبء التدريس	٣,٧٧	١,٢٥	جامعي
٢٢	ارتفاع التكاليف المادية التي يتحملها العضو في سبيل الإنتاج العلمي	٣,٧٦	١,٢٨	شخصي
٢٣	قلة التقدير الاجتماعي للإنتاج العلمي	٣,٧١	١,٢٠	اجتماعي
٢٤	ضعف خدمات التوثيق والإعلام العلمي	٣,٧١	١,٢٢	اجتماعي
٢٥	انخفاض اهتمام المجتمع بالإنتاج العلمي	٣,٦٨	١,١٨	اجتماعي
٢٦	عدم رسوخ التقاليد العلمية التي ترتقي بالإنتاجية العلمية	٣,٦٨	١,٠٥	جامعي
٢٧	انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية	٣,٥٩	١,٠٨	جامعي
٢٨	سيطرة الإحساس بعدم جدوى البحث لعدم الأخذ بنتائجه	٣,٥٤	١,٢٨	اجتماعي
٢٩	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإنجاز	٣,٥٣	١,١٢	اجتماعي
٣٠	قلة المردود المادي العائد للعضو من الإنتاج العلمي	٣,٥٢	١,٤١	شخصي
٣١	حساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات	٣,٥٠	١,٢٥	اجتماعي
٣٢	كثرة الالتزامات الأسرية للعضو	٣,٤٦	١,٠٨	شخصي
٣٣	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإبداع	٣,٤٦	١,١٥	اجتماعي
٣٤	كون الإنتاج العلمي من الأنشطة التي لايحاسب العضو على التقصيرفيها	٣,٤١	١,٢٥	جامعي

تابع جدول رقم ١٠.

ترتيب تنازلي	العامــــــل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر الإعاقة
٣٥	كثرة الالتزامات الاجتماعية للعضو	٣,٢٣	١,٠٧	شخصي
٣٦	انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه الإنتاج العلمي	٣,١٨	١,٢٩	شخصي
٣٧	انشغال العضو بأعمال توفر له مصدر دخل خارجي إضافي	٣,٠١	١,٣٠	شخصي
٣٨	ندرة الزملاء الراغبين العمل في إنتاج علمي مشترك	٢,٩٢	١,٢٦	اجتماعي
٣٩	العيش في وسط زملاء لايهتمون بالإنتاج العلمي	٢,٩١	١,٢٦	اجتماعي
٤٠	انخفاض تشجيع الزملاء للإنتاج العلمي	٢,٨٣	١,١٥	اجتماعي
٤١	ضعف التزام العضو بالقيام بدوره في الإنتاج العلمي	٢,٧٧	١,٢٦	شخصي
٤٢	نزوع العضو إلى الرضا الذاتي الذي تحقق بالحصول على الدكتوراه	٢,٦٤	١,٣٠	شخصي
٤٣	ضعف الإعداد البحثي للعضو	٢,٥٢	١,٣١	شخصي

ومن الملاحظ أن ٢١ عاملاً من هذه العوامل جامعية المصدر، وأن ثمانية منها اجتماعية المصدر؛ أما العوامل الشخصية التي مصدرها العضو، فكانت عاملين. كما يلاحظ أن العوامل الخمسة عشر الأوائل من حيث الترتيب تتعلق بقضايا جوهرية تمس وظيفة البحث العلمي بالجامعة بشكل مباشر.

(ب) يرى أعضاء هيئة التدريس السعوديون أن العوامل التالية تعيق إنتاجيتهم العلمية بدرجة متوسطة (٥, ٢-٤٩, ٣ درجة):

١ -كثرة الالتزامات الأسرية للعضو.

٢ - ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإبداع.

٣ - كون الإنتاج العلمي من الأنشطة التي لايحاسب العضو على التقصير فيها.

٤ - كثرة الالتزمات الاجتماعية للعضو.

٥ - انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه الإنتاج العلمي.

٦ - انشغال العضو بأعمال توفر له مصدر دخل خارجي إضافي.

٧ - ندرة الزملاء الراغبين العمل في إنتاج علمي مشترك.

٨ - العيش في وسط زملاء لايهتمون بالإنتاج العلمي.

٩ - انخفاض تشجيع الزملاء للإنتاج العلمي.

١٠- ضعف التزام العضو بالقيام بدوره في الإنتاج العلمي.
١١- نزوع العضو إلى الرضا الذاتي الذي تحقق بمجرد الحصول على درجة الدكتوراه.
١٢- ضعف الإعداد البحثي للعضو.

ومن الملاحظ أن غالبية هذه العوامل التي يرى الأعضاء أنها تعيق إنتاجيتهم العلمية بدرجة متوسطة هي عوامل اجتماعية أو شخصية ذات صبغة اجتماعية، مثل كثرة الالتزامات الأسرية والاجتماعية للعضو، كما يلاحظ أن العوامل الشخصية البحتة مثل ضعف الإعداد العلمي للعضو ونزوعه إلى الرضا بمجرد الحصول على الدكتوراه، وضعف التزامه بدوره تجاه الإنتاج العلمي، قد احتلت الترتيب الأخير في قائمة عوامل عوائق الإنتاجية العلمية.

(جـ) لم يظهر التحليل الإحصائي لمجمل إجابات أفراد الدراسة أي عوامل تعيق الإنتاجية بدرجة كبيرة جدًا، أو منخفضة، أو غير عائقة إطلاقًا.

مصادر عوامل الإعاقة. تنتمي عوامل الإعاقة التي وردت في الاستبانة إلى ثلاثة مصادر هي: المصادر الذاتية للعضو، والمصادر الاجتماعية، والمصادر الجامعية. ويوضح جدول رقم ١١ المتوسط الحسابي المقدر لكل منها من قبل أفراد الدراسة.

جدول رقم ١١. تقدير أفراد الدراسة للمتوسط العام لمصادر عوامل إعاقة الإنتاج العلمي.

رقم	مصدر عوامل الإعاقة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	الجامعية	٤,٠٤	٠,٦٤
٢	الاجتماعية	٣,٤٦	٠,٧٦
٣	الذاتية «المتعلقة بالعضو»	٣,١٢	٠,٧٤

ومن قراءة جدول رقم ١١ يتضح أن أفراد الدراسة قد أعطوا أعلى درجة إعاقة للعوامل التي مصدرها الجامعة، تليها العوامل ذات المصدر الاجتماعي، ثم الذاتي.

ويؤكد الترتيب التنازلي للعوامل الواردة في جدول رقم ١٠ هذه النتيجة، حيث احتلت العوامل التي مصدرها الجامعة ترتيبًا متقدمًا في قمة الجدول، بينما احتلت العوامل التي مصدرها العضو ذاته ترتيبًا متأخرًا في قاع الجدول، وتتوسطهما بشكل عام العوامل ذات المصدر الاجتماعي.

ثانيًا: أبرز العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي من وجهة نظر مجتمع الدراسة حسب كليات الجامعة

يوضح جدول رقم ١٢ تقدير الأعضاء في كل كلية من كليات الجامعة للعوامل التي تعيق الإنتاجية العلمية. وفيما يلي ترتيب تنازلي لأبرز عشرة عوامل في كل كلية ودرجة إعاقتها.

كلية الهندسة

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٥ , ٤-٠ , ٥ درجات):

١ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.

٢ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة.

٣ - عدم وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة.

٤ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة.

٥ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة.

٦ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات.

جدول رقم ١٢. المتوسط الحسابي للعوامل التي تعيق الإنتاج العلمي من وجهة نظر الأعضاء تبعًا للكليات.

الرقم	العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي	الكليات						
		عربية	دعوة	شريعة	اجتماعية	هندسة	تطبيقية	تربية
		ن=٢٢	ن=٢٤	ن=٥٠	ن=٢٥	ن=١٧	ن=٤٣	ن=٦٣
١	انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه الإنتاج العلمي	٣,٣٣	٣,٤٤	٣,٠٠	٣,٥٥	٢,٧٧	٢,٧٩	٣,٥٠
٢	ضعف الإعداد البحثي للعضو	٣,٠٠	٢,٨١	٢,٨٨	٣,٠٠	٢,١٠	٢,٥٣	١,٩٢
٣	انشغال العضو بأعمال خارجية توفر له مصدر دخل إضافي	٢,٧٨	٣,٠٦	٣,٢٤	٣,٢٥	٢,٥٠	٣,١٨	٢,٧٨
٤	كثرة الالتزامات الأسرية للعضو	٣,٥٦	٣,٣١	٣,٦٤	٣,٦٩	٢,٥٠	٣,٤٤	٣,٥٦
٥	كثرة الالتزامات الاجتماعية للعضو	٣,١١	٣,٣٨	٣,٢٨	٣,١٩	٢,٥٠	٣,٢١	٣,٤٢

تابع جدول رقم ١٢.

الرقم	العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي	عربية ن=٢٢	دعوة ن=٢٤	شريعة ن=٥٠	اجتماعية ن=٢٥	هندسة ن=١٧	تطبيقية ن=٤٣	تربية ن=٦٣
		الكليات						
٦	قلة المردود المادي العائد للعضو من الإنتاج العلمي	٣,٠٠	٣,١٣	٣,٦٨	٤,٠٦	٣,٤٠	٣,٣٢	٣,٦٩
٧	ارتفاع التكاليف التي يتحملها العضو في سبيل الإنتاج العلمي	٣,٦٧	٣,٥٠	٤,٠٤	٤,٢٥	٣,٤٠	٣,٩٧	٣,٣٩
٨	ضعف التزام العضو بالقيام بدوره في الإنتاج العلمي	٣,١١	٣,٠٦	٢,٦٠	٢,٨٨	٢,٢٠	٢,٤٧	٣,٠٨
٩	نزوع العضو إلى الرضا الذاتي المتحقق بمجرد نيل الدكتوراه	٢,٧٨	٣,٠٠	٢,٦٤	٢,٤٤	٢,٣٠	٢,٣٥	٢,٩٢
١٠	انخفاض تشجيع الزملاء للإنتاج العلمي	٢,٨٩	٣,٠٠	٢,٧٢	٢,٥٠	٢,١٠	٢,٥٣	٣,١٧
١١	ندرة الزملاء الراغبين في إنتاج علمي مشترك	٣,٠٠	٢,٢٥	٢,٧٦	٢,٨٨	٣,٢٠	٢,٧٦	٣,٣٩
١٢	العيش في وسط زملاء لايهتمون بالإنتاج العلمي	٣,٠٠	٣,٠٠	٢,٥٦	٢,٧٥	٣,٤٠	٢,٦٢	٣,٣١
١٣	انخفاض اهتمام المجتمع بالإنتاج العلمي	٣,٤٤	٣,١٣	٣,٤٠	٣,٨٨	٣,٩٠	٣,٥٩	٤,١١
١٤	قلة التقدير الاجتماعي للإنتاج العلمي	٣,٣٣	٣,٥٦	٣,٣٦	٣,٩٤	٣,٨٠	٣,٦٢	٤,٠٨
١٥	سيطرة الإحساس بعدم جدوى البحث لعدم الأخذ بنتائجه	٣,١١	٣,٠٠	٣,٤٤	٣,٤٤	٣,٧٠	٣,٤١	٤,٠٨
١٦	انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث	٣,٦٧	٣,٦٩	٤,٢٠	٣,٩٤	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,١٧
١٧	ضعف خدمات التوثيق والإعلام العلمي	٣,١١	٣,١٩	٣,٦٨	٤,٠٠	٣,٨٠	٣,٧١	٣,٩٧
١٨	حساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات	٣,٤٤	٣,٠٦	٣,٤٨	٣,٨١	٣,٥٠	٣,٢١	٣,٨٦
١٩	قلة الطلب الاجتماعي على البحث العلمي	٣,٧٨	٣,٣٨	٣,٨٨	٣,٩٤	٣,٥٠	٣,٧٦	٤,١١
٢٠	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإبداع	٣,١١	٢,٨١	٣,١٢	٤,٠٠	٣,٣٠	٣,٤٧	٣,٨٦
٢١	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإنجاز	٣,٢٢	٣,٠٦	٣,٤٤	٤,٠٠	٣,٥٠	٣,٤٧	٣,٧٥

تابع جدول رقم ١٢.

الرقم	العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي	الكليات						
		عربية	دعوة	شريعة	اجتماعية	هندسة	تطبيقية	تربية
		ن=٢٢	ن=٢٤	ن=٥٠	ن=٢٥	ن=١٧	ن=٤٣	ن=٦٣
٢٢	تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة	٣,٠٠	٢,٨٨	٣,٨٤	٤,٣٨	٤,٢٠	٤,٠٦	٤,٠٦
٢٣	عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة	٣,٦٧	٣,٧٥	٣,٥٢	٤,٥٠	٤,٥٠	٤,٣٥	٤,١٤
٢٤	عدم رسوخ التقاليد العلمية التي ترتقي بالإنتاجية العلمية	٣,٣٣	٣,٥٠	٣,٤٤	٣,٨١	٣,٩٠	٣,٧١	٣,٨٦
٢٥	ندرة وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة	٣,٥٦	٣,٦٩	٤,٠٨	٤,٣١	٤,٨٠	٤,٠٦	٤,١٩
٢٦	كون البحث من أنشطة العضو التي لايحاسب على التقصير فيها	٣,٣٣	٣,٤٤	٣,٤٠	٣,٥٠	٣,٣٠	٣,٢٦	٣,٥٦
٢٧	انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة	٣,٨٩	٣,٩٤	٤,٢٤	٤,٦٣	٤,٧٠	٤,١٥	٤,٠٣
٢٨	انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة	٣,٥٦	٤,٠٦	٤,١٦	٤,٠٠	٤,٧٠	٤,٣٢	٤,٢٢
٢٩	التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية	٣,٣٣	٤,٠٦	٤,١٦	٤,٢٥	٤,٥٠	٤,٣٥	٤,١٤
٣٠	ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة	٣,٧٨	٤,٣١	٤,٣٢	٤,٢٥	٤,٤٠	٤,٣٢	٤,٣١
٣١	ندرة حضور المؤتمرات والندوات المقامة خارج الجامعة	٣,٦٧	٤,٢٥	٤,٤٨	٤,٣٨	٤,٥٠	٤,٤٤	٤,٦٤
٣٢	نقص الأعضاء وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي	٣,٤٤	٤.٨١	٣,٧٢	٣,٦٣	٣,٤٠	٣,٣٨	٣,٩٤
٣٣	انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية	٣,٦٧	٤,٤٤	٣,٥٢	٣,٦٩	٣,٦٠	٣,٥٣	٣,٢٥
٣٤	عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين	٣,٣٣	٤,١٣	٣,٧٦	٣,٩٤	٤,٤٠	٤,٣٨	٤,١٤
٣٥	عدم كفاية التجهيزات أو التسهيلات البحثية	٣,٦٧	٣,٧٥	٣,٧٢	٤,٣١	٤,٥٠	٤,٦٥	٤,٣٣
٣٦	عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات	٤,٠٠	٣,٨٨	٤,٠٠	٤,٣١	٤,٧٠	٤,١٢	٤,٢٢
٣٧	ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة	٣,١١	٣,١٩	٤,٠٤	٥,٠٠	٤,٩٠	٤,٥٩	٤,٠٨

تابع جدول رقم ١٢.

الرقم	العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي	الكليات						
		عربية ن=٢٢	دعوة ن=٢٤	شريعة ن=٥٠	اجتماعية ن=٢٥	هندسة ن=١٧	تطبيقية ن=٤٣	تربية ن=٦٣
٣٨	ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة	٣,٦٧	٣,٢٥	٤,٠٠	٤,٨٨	٤,٩٠	٤,٥٩	٤,٢٨
٣٩	تقصير مراكز البحوث في تنشيط حركة الإنتاج العلمي	٣,٧٨	٣,٦٩	٣,٩٢	٤,٠٠	٤,٣٠	٤,١٥	٤,٠٠
٤٠	محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة	٣,٣٣	٣,٤٤	٤,٢٨	٣,٨٨	٣,٩٠	٣,٧١	٤,٢٥
٤١	طول الإجراءات التي يمر بها البحث من تسليمه حتى إجازته	٣,٧٨	٤,٠٠	٤,٧٢	٤,١٩	٣,٥٠	٤,٠٠	٤,٤٢
٤٢	طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة	٤,٠٠	٣,٨١	٤,٥٢	٣,٩٤	٣,٥٠	٣,٧٦	٤,٤٢
٤٣	طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين	٣,٧٨	٣,٨١	٤,٢٨	٤,١٣	٣,٠٦	٣,٨٢	٤,٤٢

٧ - عدم كفاية التجهيزات البحثية.

٨ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.

٩ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة.

١٠ - التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية.

كلية العلوم التطبيقية

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٤,٥ - ٥,٠ درجات):

١ - عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية.

٢ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.

٣ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة.

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٣,٥ - ٤,٤٩ درجة):

١ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة .
٢- عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين .
٣ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة .
٤ - التعقيدات المتعلقة بقواعد البحوث .
٥ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي .
٦ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة .
٧ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة .

كلية العلوم الاجتماعية

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٥ , ٤ - ٠ , ٥درجات) :
١ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة .
٢ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة .
٣ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة .

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥ , ٣ - ٤٩ , ٤ درجة) :
١ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة .
٢ - تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة .
٣ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة .
٤ - عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية .
٥ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات .
٦ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي .
٧ - التعقيدات المتعلقة بقواعد البحوث .

كلية الشريعة

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٥ , ٤ - ٠ , ٥ درجات) :

١ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى صدور إثبات صلاحيته للنشر.

٢ - طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة.

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥,٣ - ٤٩,٤ درجة).

١ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.

٢ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي.

٣ - التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين.

٤ - محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة.

٥ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة.

٦ - انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث.

٧ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة.

٨ - التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية.

كلية التربية

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٥,٤ - ٠,٥ درجات):

١ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضوالمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥,٣ - ٤٩,٤ درجة):

١ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى صدور إثبات صلاحيته للنشر.

٢ - طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة.

٣ - التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين.

٤ - عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية.

٥ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي.

٦ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.

٧ - محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة.

٨ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة .
٩ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات .

كلية الدعوة

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥ , ٣-٤٩ , ٤ درجة) :

١ - نقص أعضاء هيئة التدريس وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي .
٢ - انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية .
٣ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي .
٤ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة .
٥ - عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين .
٦ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة .
٧ - التعقيدات المتعلقة بقواعد البحوث .
٨ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى إجازة نشره .
٩ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة .
١٠ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات .

كلية اللغة العربية

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥ , ٣ - ٤٩ , ٤ درجة) :

١ - طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة .
٢ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات .
٣ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة .
٤ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي .
٥ - تقصير مراكز البحوث في تنشيط حركة الإنتاج العلمي .
٦ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى صدور إثبات الصلاحية للنشر .
٧ - التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين .

٨ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.
٩ - قلة الطلب الاجتماعي على البحث العلمي.
١٠- ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.

ومما سبق يتضح أن أبرز العوامل التي تعيق الإنتاجية العلمية من وجهات نظر الأعضاء تبعًا لكلياتهم العلمية قد تركزت في أغلبها على العوامل التي مصدرها الجامعة والتي تتطلب التزامات مادية للتغلب عليها، كما يلاحظ أن الكليات تختلف في ترتيبها لحدة عوامل الإعاقة تبعًا لطبيعة التخصص ومتطلبات الإنتاج العلمي فيه والظروف الخاصة بالكلية، فعلى سبيل المثال: نجد أن العوامل المتعلقة بندرة الدوريات والمراجع المتخصصة وقلة تمويل الجامعة للبحوث وعدم كفاية التجهيزات والتسهيلات قد احتلت مركزًا متقدمًا في ترتيب العوائق بكليتي الهندسة والعلوم التطبيقية، كما احتلت قضية ندرة فرص حضور المؤتمرات والندوات وطول إجراءات تحكيم ونشر وطباعة البحوث مركزًا متقدمًا في كليتي الشريعة والتربية. أما كلية الدعوة، فقد اتضح أن مشكلة النقص في أعضاء هيئة التدريس والانشغال في الأعمال الإدارية هما أبرز عائقين للإنتاج العلمي.

وقد اتفقت أغلب الكليات في إعطاء ترتيب متقدم لعوامل الإعاقة التالية:
- ندرة فرص حضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية المقامة خارج الجامعة.
- ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة.
- انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة.
- طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها البحث من وقت تسليمه حتى إثبات صلاحيته.
- ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.

السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى للعوامل العائقة لإنتاجيتهم العلمية تبعًا لـ:
(أ) توزيعهم حسب كليات الجامعة؟

(ب) توزيعهم حسب الكليات العلمية والنظرية؟
(جـ) توزيعهم حسب الدرجة العلمية؟

أولاً: الفروق حسب الكليات

تم تطبيق اختبار تحلل التباين لتحديد ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد الدراسة تبعًا للكليات التي ينتمون إليها، لدرجة اعتبار العوامل المحددة في استبانة الدراسة من العوامل التي تعيق الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي، كما تم تطبيق اختبار توكي Tukey-B لتحديد المجموعات التي أدت إلى الفروق.

وقد نتج عن تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكليات في ٣٣ عاملاً، ووجود فروق دالة إحصائيًا في ١٠ عوامل فقط. ويوضح جدول رقم ١٣ العوامل التي تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في ١٠ عوامل فقط. ويوضح جدول رقم ١٣ العوامل التي تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠٥, ٠ فأقل في تقديرات الأعضاء حسب الكليات لدرجة إعاقتها، وهي على النحو التالي:

١ - ضعف الإعداد البحثي للعضو، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كلية التربية مقارنة بزملائهم في كلية الشريعة.

٢ - ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإبداع، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من قبل الأعضاء بكلية الدعوة مقارنة بالمتوسط المقدر له من الأعضاء بكليتي العلوم الاجتماعية والتربية.

٣ - تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من قبل الأعضاء في كلية الدعوة مقارنة بالمتوسط المقدر له من الأعضاء ببقية الكليات باستثناء كلية اللغة العربية.

٤ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء بكلية الشريعة مقارنة بزملائهم في كلية العلوم التطبيقية.

جدول رقم ١٣ . العوامل التي أظهر تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة ٠,٠٥ فأقل بين تقديرات أفراد الدراسة تبعًا للكليات لدرجة إعاقتها.

الرقم العوامل	المتوسط الحسابي للعوامل التي بها تباين دال إحصائيًا عند درجة ٠,٠٥ فأقل تبعًا للكليات							
	عربية ن=٢٢	دعوة ن=٢٤	شريعة ن=٥٠	اجتماعية ن=٢٥	هندسة ن=١٧	تطبيقية ن=٤٣	تربية ن=٦٣	قيمة ف
١ - ضعف الإعداد البحثي للعضو	٣,٠٠	٢,٨١	٢,٨٨	٣,٠٠	٢,١٠	٢,٥٣	١,٩٢	٢,٦١
٢ - ضعف التطبيع الاجتماعي المكبر للفرد على قيم الإبداع	٣,١١	٢,٨١	٣,١٢	٤,٠٠	٣,٣٠	٣,٤٧	٣,٨٦	٢,٩٤
٣ - تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة	٣,٠٠	٢,٨٨	٣,٨٤	٤,٣٨	٤,٢٠	٤,٠٦	٤,٠٦	٤,٧٣
٤ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة	٣,٦٧	٣,٧٥	٣,٥٢	٤,٥٠	٤,٥٠	٤,٣٥	٤,١٤	٢,٨٨
٥ - نقص أعضاء هيئة التدريس وماترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي	٣,٤٤	٤,٨١	٣,٧٢	٣,٦٣	٣,٤٠	٣,٣٨	٣,٩٤	٣,١٠
٦ - انشغال الأعضاء بالأعمال الإدارية	٣,٦٧	٤,٤٤	٣,٥٢	٣,٦٩	٣,٦٠	٣,٥٣	٣,٢٥	٢,٤٤
٧ - عدم كفاية التجهيزات أو التسهيلات البحثية	٣,٦٧	٣,٧٥	٣,٧٢	٤,٣١	٤,٥٠	٤,٦٥	٤,٣٣	٣,٢٨
٨ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة	٣,١١	٣,١٩	٤,٠٤	٥,٠٠	٤,٩٠	٤,٥٩	٤,٠٨	٨,٧٦
٩ - ندرة الدوريات في مكتبة الجامعة	٣,٦٧	٣,٢٥	٤,٠٠	٤,٨٨	٤,٩٠	٤,٥٩	٤,٢٨	٦,٥٨
١٠-طول الإجراءات التي يمر بها الإنتاج العلمي من تسليمه حتى إثبات الصلاحية للنشر	٣,٧٨	٤,٠٠	٤,٧٢	٤,١٩	٣,٥٠	٤,٠٠	٤,٤٢	٢,٨٨

٥ - نقص الأعضاء وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي، وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كلية الدعوة مقارنة بزملائهم في كليات الشريعة والعلوم الاجتماعية والعلوم التطبيقية.

٦ - انشغال الأعضاء بالأعمال الإدارية، وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء بكلية الدعوة مقارنة بتقدير زملائهم بكلية التربية.

٧ - عدم كفاية التجهيزات أو التسهيلات البحثية، وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء بكلية العلوم التطبيقية مقارنة بزملائهم من كليتي الدعوة والشريعة.

٨ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة، وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كليات العلوم الاجتماعية والهندسة والعلوم التطبيقية مقارنة بزملائهم في بقية الكليات.

٩ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كلية الدعوة مقارنة بزملائهم في كليات العلوم الاجتماعية والهندسة والعلوم التطبيقية والتربية، وكذلك إلى ارتفاع التقدير المعطى لمتوسط هذا العامل من الأعضاء بكلية العلوم الاجتماعية مقارنة بزملائهم في كليات الشريعة والدعوة واللغة العربية.

١٠ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من تسليمه حتى إثبات صلاحيته للنشر، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كلية الهندسة مقارنة بزملائهم في كلية الشريعة.

ثانيًا: الفروق تبعًا للكليات العلمية والنظرية

بعد تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تمثل أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية التي تشمل كلية الهندسة والعلوم التطبيقية، والثانية تمثل بالأعضاء بالكليات النظرية التي تشمل الشريعة واللغة العربية والدعوة والعلوم الاجتماعية والتربية، ثم تطبيق اختبار (ت) بين هاتين المجموعتين، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ درجة فأقل بين تقديرات المجموعتين لدرجة إعاقة ٣١ عاملاً، ووجود فروق دالة إحصائيًا في ١٢ عاملاً فقط.

ويبين جدول رقم ١٤ العوامل التي أظهر اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائيًا في إجابات أفراد الدراسة تبعًا لنوع الكلية، ومن هذا الجدول يتبين مايلي:

- أن اثنين من هذه العوامل يتعلقان بالعضو نفسه؛ أما البقية فعوامل تتعلق بالجامعة.
- تعود الفروق بين المجموعتين إلى مايلي:

١ - ميل مجموعة الكليات النظرية إلى تقدير درجة إعاقة أعلى من تقدير زملائهم في مجموعة الكليات العلمية بالنسبة للعوامل التالية : (انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه البحث، ضعف التزام العضو نحو الإنتاج العلمي، نقص أعضاء هيئة التدريس وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي، طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى إجازة نشره، طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة، التأخير الناتج عن طول فترة الإنتاج العلمي عند المحكمين).

٢ - ميل مجموعة الكليات العلمية إلى تقدير درجة إعاقة أعلى من تقدير زملائهم في مجموعة الكليات النظرية بالنسبة للعوامل التالية : (عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة، انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة، عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين، عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية، ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة، ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة).

جدول رقم ١٤. عوامل الإعاقة التي أظهر اختبار (ت) فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ٠,٠٥ فأقل بين إجابات أفراد الدراسة تبعًا لتقسيمهم حسب نوع الكلية إلى: ١ - (كليات علمية)، ٢ - (كليات نظرية).

الرقم	عوامل إعاقة الإنتاجية العلمية	المتوسط (كليات علمية) ن = ٤٤	المتوسط (كليات نظرية) ن = ١٠٢	قيمر (ت)
١	انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه الإنتاج العلمي	٢,٧٧	٣,٣٦	-٢,٥٨
٢	ضعف التزام العضو بالقيام بدوره في الإنتاج العلمي	٢,٤١	٢٠٩٣	-٢,٥٠
٣	عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة	٤,٣٩	٣,٩٤	٢,٨٥
٤	انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة	٤,٤١	٤,٠٩	٢,٠٩
٥	نقص الأعضاء وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي	٣,٣٩	٣,٩٣	-٢,٥٣

تابع جدول رقـم ١٤.

الرقم	عوامل إعاقة الإنتاجية العلمية	المتوسط (كليات علمية) ن = ٤٤	المتوسط (كليات نظرية) ن = ١٠٢	قيمر (ت)
٦	عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين	٤,٣٩	٣,٩٤	٢,٤٨
٧	عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية	٤,٦١	٤,٠٣	٣,٦٨
٨	ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة	٤,٦٦	٣,٩٩	٤,١٤
٩	ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة	٤,٦٦	٤,٠٩	٣,٧٠
١٠	طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى إجازة نشره	٣,٨٨	٤,٣٣	٢٤٤-
١١	طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة	٣,٧٠	٤,٢٤	٢,٧٩-
١٢	طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين	٣,٧٧	٤,١٩	٢,٢٠-

ثالثًا: الفروق تبعًا للدرجة العلمية

تم تطبيق اختبار (ت) للفروق بين إجابات أفراد الدراسة بعد تقسيمهم حسب الدرجة العلمية إلى:

١ - مجموعة أستاذ مساعد.

٢ - مجموعة أستاذ وأستاذ مشارك.

ويظهر من جدول رقم ١٥ أن العوامل التي ظهر بينها فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ٠,٠٥ فأقل هي:

١ - العيش في وسط زملاء لا يهتمون بالإنتاج العلمي.

٢ - ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر على قيم الإنجاز.

وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسطات الحسابية المقدرة لتأثير هذين العاملين في إعاقة الإنتاج من قبل مجموعة أستاذ وأستاذ مشارك مقارنة بتقدير مجموعة أستاذ مساعد.

أما بقية العوامل الأخرى فلم يُظهر الاختبار أي فروق دالة إحصائيًا في درجة إعاقتها المقدرة من الأعضاء تبعًا لدرجتهم العلمية.

جدول رقم ١٥. عوامل الإعاقة التي أظهر اختبار (ت) فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ درجة فأقل بين إجابات أفراد الدراسة تبعًا لتقسيمهم إلى: ١ - (أستاذ مساعد)، ٢ - (أستاذ مشارك وأستاذ).

الرقم	عوامل إعاقة الإنتاجية العلمية	قيمة المتوسط (أستاذ مساعد)	قيمة المتوسط (أستاذ مشارك وأستاذ)	قيمة (ت)
		ن = ١١٢	ن = ٣٤	
١	العيش في وسط زملاء لايهتمون بالإنتاج العلمي	٢,٧٨	٣,٣٥	٢,٤٦
٢	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر على قيم الإنجاز	٣,٤٣	٣,٨٨	-٢,١٥

تفسير النتائج

توصلت هذه الدراسة إلى أن الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى منخفضة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة زحلان (١٩٨٣م)، ودراسة توق وزاهر (١٤١٢هـ) في إشارتهما إلى ضعف إنتاجية الباحث العربي مقارنة بإنتاجية الباحث في الدول المتقدمة التي تتراوح مابين بحث وبحثين سنويًا.

ويمكن تفسير انخفاض الإنتاجية لدى العضو السعودي بما كشفته الدراسة من عوائق بلغ عددها ٤٣ عائقًا، منها ٣١ عائقًا بدرجة كبيرة، و١٢ عائقًا بدرجة متوسطة. وقد تبين أن أفراد الدراسة يرون أن جامعتهم هي المصدر الأول لوجود هذه العوامل يتلوها المصدر الاجتماعي ثم الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع ما أكدته الدراسات السابقة من وجود عوائق تقف في طريق الباحث العربي ترجع بشكل أساسي إلى عدم توافر مقومات الإنتاج العلمي بالصورة المطلوبة على المستويين الاجتماعي والجامعي، ولكنها تتفق بشكل خاص مع بعض الدراسات التي حددت عوائق معينة تواجه الأستاذ الجامعي في مؤسسات التعليم العالي العربي. ومن هذه الدراسات دراسة عبدالله أبو بطانة (١٩٨١م) التي أشارت إلى ظاهرة تدني بحوث مؤسسات التعليم العالي العربي، وحصول وظيفة البحث العلمي

على أولوية متدنية في الجامعات العربية، وضعف الإنفاق على البحث العلمي والنقص في أعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر مساعدي الباحثين، وانعدام المناخ العلمي في الجامعة؛ ودراسة محمد مرسي (١٩٨٣م) في إشارتها إلى أن البحث في الجامعات العربية يعاني من بعض المعوقات التي تتعلق بضعف الإنفاق على البحث العلمي، وعدم الاهتمام بحضور العلماء والباحثين للمؤتمرات العلمية، وعدم مشاركة الأثرياء والشركات الخاصة في نفقات البحث العلمي، وانعدام المناخ العلمي، وندرة المجلات العلمية المتخصصة والدوريات، وعدم اهتمام جهات التنفيذ بما يجري في الجامعات من بحوث.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة منفيخي (١٩٨٨م) التي توصلت إلى أن عضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية يعاني بدرجة كبيرة من بعض العوائق المتعلقة بعدم التشجيع على حضور الندوات والمؤتمرات العلمية، والعبء التدريسي الكبير، والانشغال في الأعمال الإدارية، وعدم توافر مساعدين للباحث، وطول فترة تحكيم الأعمال العلمية، وعدم توافر الكتب والمراجع والدوريات الحديثة، وقلة المجلات الدورية لنشر الأبحاث العلمية، وقلة التعويضات أو المزايا المادية للباحث.

وفيما يتعلق بالفروق في تقدير مجتمع لعوائق الإنتاجية العلمية تبعًا لمتغيرات الكلية، ونوعها، والدرجة العلمية تبين نتائج الدراسة أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين مجتمع الدراسة في تحديدهم لدرجات معوقات الإنتاج العلمي. وقد اقتصرت الاختلافات بينهم على عوامل محدودة.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بتباين أفراد الدراسة الناتج عن طبيعة التخصص ومتطلبات البحث فيه، والظروف الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في كلياتهم، والقنوات التي ينشرون من خلالها أبحاثهم.

فطبيعة البحث وإجراء التجارب العلمية في الكليات العلمية تتطلب توافر الدعم المادي اللازم لشراء بعض التجهيزات والتسهيلات المعملية المكلفة، ووجود فنيين متخصصين ومساعدي باحثين. كما أن سرعة النمو وكثرة الاكتشافات في هذه التخصصات يتطلب من الباحث فيها مواكبة كل جديد من خلال الاشتراك في الدوريات العالمية المتخصصة ومتابعة مايصدر من كتب ومراجع علمية متخصصة. ولعل هذا يفسر لنا فروق التقدير بين الكليات العلمية والنظرية لدرجة الإعاقة للعوامل المتعلقة بهذه

المتطلبات، حيث يميل الأعضاء في الكليات العلمية إلى إعطائها درجة تقدير أعلى.

كما يبدو أيضًا أن خبرة الأساتذة والأساتذة المشاركين جعلتهم أكثر تقديرًا لأهمية التطبيع المبكر على قيم الإنجاز، والقيمة الحقيقية لمصاحبة الزملاء المنتجين والعمل معهم في بحوث مشتركة والابتعاد عن الزملاء الذين لايهتمون بالإنتاج العلمي.

ويمكن تفسير ميل الأعضاء في الكليات العلمية إلى إعطاء تقدير أقل من زملائهم في الكليات النظرية لدرجة الإعاقة بطول إجراءات تحكيم ونشر وطباعة بحوثهم عن طريق الجامعة، إلى أن غالبية الأعضاء في الكليات العلمية لم يحسوا بهذه المشكلة بشكل ملموس لندرة تعاملهم مع طرق النشر المتاحة في الجامعة وتفضيل غالبيتهم للنشر في الدوريات العالمية الأجنبية، وهذا بعكس حال الأعضاء في الكليات النظرية الذين تتميز بحوثهم ودراساتهم بضخامة الحجم، الأمر الذي يقلل من فرص نشرها في الدوريات الخارجية، وبالتالي اللجوء إلى النشر عن طريق مراكز البحوث بالجامعة والإحساس بالصعوبات التي تكتنف النشر فيها.

ويمكن اعتبار تباين الكليات في مقدار العجز في هيئتها التدريسية الوطنية أحد العوامل التي تفسر اختلاف الكليات في تقديرها لبعض المعوقات، وقد اتضح هذا جليًا في كلية الدعوة التي تعاني من نقص الكادر التدريسي السعودي، وممارسة نسبة غير قليلة منهم للأعمال الإدارية داخل الكلية وخارجها. يضاف إلى كل هذا أن هذه الكلية مسؤولة عن تدريس مواد القرآن الكريم والثقافة الإسلامية التي هي متطلب لكل طلاب الجامعة، ولعل هذا يفسر ارتفاع تقدير الأعضاء بهذه الكلية لدرجة الإعاقة المتعلقة بنقص الأعضاء وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي، وانشغال الأعضاء بالأعمال الإدارية مقارنة ببعض الكليات الأخرى.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالتوصيات العامة التالية:

١ - أن تؤكد جامعة أم القرى على وظيفة البحث العلمي بالقول والعمل، وذلك من خلال ما تضعه من سياسات وما تصدره من تنظيمات وما تتخذه من قرارات تجعل البحث العلمي يحتل مكانا متقدمًا في اهتمامات المسؤولين وأولوية في قرارات الصرف وتوجيه الإنفاق.

٢ - أن تقوم جامعة أم القرى بوضع الاستراتيجيات الكفيلة برفع الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي عن طريق التشجيع المادي والأدبي للباحثين وفتح الطريق أمامهم للإبداع والإنجاز العلمي وتحقيق الطموحات في النمو والترقي والشهرة العلمية.

٣ - أن يعمل المسؤولون عن البحث العلمي في جامعة أم القرى على وضع خطط عملية لإزالة عوائق الإنتاجية العلمية في الجامعة وربط هذه الخطط بالميزانيات السنوية وفق أولويات محددة، مع الأخذ في الاعتبار ترتيب العوائق حسب حدتها التي بينتها هذه الدراسة.

٤ - نظرا لاتفاق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات العربية السابقة في تأكيد ظاهرة انخفاض الانتاجية العلمية وكثرة عوائقها، فإننا نوصي بأن تهتم الجامعات والمجتمعات العربية بقضية البحث العلمي، وأن تتخذ منه نهجًا لعلاج مشكلاتها وردم الفجوة التي تفصلها عن الدول المتقدمة.

الخاتمة

وجدت هذه الدراسة أن عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى ليس أحسن حالاً من غيره من الباحثين في العالم العربي، من حيث ضعف كمية إنتاجيته العلمية أو من حيث طول قائمة العوائق التي تقف في طريق هذه الإنتاجية.

وبعد مقارنة نتائج هذه الدراسة بما توصلت إليه دراسات أخرى تناولت موضوع الإنتاجية العلمية للمجتمع العربي في الثلاثين سنة الماضية، يمكن القول إن الشكوى من كثرة عوائق الإنتاجية العلمية في هذا الجزء من العالم لم تتوقف في يوم من الأيام، ومن المتوقع أن تستمر لأجل غير مسمى في المستقبل.

ومما يؤكد هذا الاعتقاد أن الإنتاجية العلمية في العالم العربي تفتقد إلى مقومات قيامها: فلا يحتل البحث العلمي مركزًا متقدمًا في سلم الأولويات الاجتماعية، ولايتوافر الدعم المالي السخي اللازم للإنفاق عليه، ولا يسود المناخ العلمي الذي يعزز جهود البحث ويشجع الإبداع والابتكار فيه، ولاتتوافر التسهيلات والتجهيزات اللازمة لإنجاز البحث

وتسهيل نشره ووصوله إلى كل من يحتاجه.

ومتى ما أردنا أن نتخذ الخطوة الأولى في هذا الطريق فلابد من أن نعمل على إحداث تغيير جوهري في عقل المجتمع العربي فأفراده ومؤسساته ينتج عنه وعي كامل وإدراك حقيقي بالأهمية التي يستحقها البحث العلمي وكذلك العوائد التي تتحقق من خلال الاستثمار فيه، فالإنسان لايمكن أن يهتم بشيء لا يدرك قيمته.

المراجع

[١] الكبيسي، عبدالله، ومحمود قمبر. «دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع.» دراسة مقدمة للدورة ٢٤ لمجلس اتحاد الجامعات العربية والمؤتمر العلمي، بعنوان: اقتصاديات التعليم العالي في الوطن العربي ومكانها من خطط التنمية، الدوحة ١٨-٢٢ ربيع الآخر ١٤١٢هـ.

[٢] مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. ورقة عمل بعنوان «عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية: أوضاعه وقضاياه،» مقدمة إلى المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بغداد ٩-١٢ صفر ١٤٠٦هـ وثيقة رقم ٤، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

[٣] Toomps, William. *Productivity: Burden of Success*. ERIC/Higher Education Reseach Report No. 2. . Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1973

[٤] Bean, Houn. "A Causal Model of Faculty Research Productivity." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Reseach Association, New York, New York, March, 1982.

[٥] Dressel, Paul L. *Handbook of Academic Evaluation*. Washington: Jossey-Bass Publishers, 1978.

[٦] Centra, John A. *Determining Faculty Effectiveness* . San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1982.

[٧] Miller, Richard I. *The Assessment of College Performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1980.

[٨] Carnegie Council. *Three Thousand Futures.* Final Report of the Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981.

[٩] توق، محيي الدين، وضياء الدين زاهر. *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي، ١٩٨٨م.

[١٠] الزين، إلياس. *هجرة الأدمغة العربية*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٠م.

[١١] زحلان، أنطوان. *العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي*. ط٢. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨١م.

[١٢] مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. «عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية: أوضاعه وقضاياه.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وثيقة رقم ٤، المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بغداد ٩-١٢ صفر ١٤٠٦هـ.

[١٣] بوبطانة، عبدالله. «هجرة الأدمغة العربية.» التقرير النهائي للمؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي، الجزائر، مايو ١٩٨١م.

[١٤] عبدالموجود، عزت. «التعليم العالي وإعداد هيئة التدريس الجامعي.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التقرير النهائي للمؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي المنعقد في الجزائر مايو ١٩٨١م.

[١٥] مرسي، محمد. «معوقات البحث العلمي.» ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة في جامعة الملك سعود في الفترة بين ٢٧/ ٢-٢/ ٣/ ١٩٨٣م.

[١٦] منفيخي، محمد. *معوقات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية*. الرياض. مركز البحوث، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

[١٧] الكبيسي، عبدالله، ومحمود قمبر. «دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع.» الدورة ٢٤ لمجلس اتحاد الجامعات العربية والمؤتمر العلمي، بعنوان: اقتصاديات التعليم العالي في الوطن العربي ومكانها من خطط التنمية، الدوحة ١٨-٢٢ ربيع الآخر ١٤١٢هـ.

[١٨] الرشيد، محمد، وعبدالرؤوف العاني. «البحث التربوي: أزمته، نواقصه، مقترحات لتطويره.» *مجلة التوثيق التربوي لدول الخليج العربية*، ٣ (١٤٠١هـ)، ص ص٦٣-٧٧.

[١٩] الغبرا، شفيق. «معوقات البحث في العلوم الاجتماعية العربية.» *مجلة العلوم الاجتماعية* (خريف ١٩٨٩م)، ص ص٢٠٧-٢٣٤.

[٢٠] السهلاوي، عبدالله، وخالد النويصر. «تقويم إنتاجية أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة، ١٤١٦هـ (بحث غير منشور).

Scientific Productivity of Saudi Faculty Members at Umm Alqura University: Its Status and Obstacles

Saad A. Al-Zahrani
Associate Professor, Department of Planning and Educational Administration, College of Education, Umm al-Qura University, Makkah al-Mukarramah, Saudi Arabia

Abstract. Goals: Determining the average amount of research produced by a faculty member annually, and identifying the major obstacles of their research productivity.

Data collection: A questioner distributed to the population of 244 Saudi faculty members, and when responses had reached 60 percent of the population, data was statistically analyzed.

Findings: The major findings concerning research productivity include: faculty members produced an average of 0.4 research units per year. This average is less than the productivity level of their peers at advanced countries' universities (the average is 1-2 research units). About 38.4% of faculty members have failed to produce any research since their graduation. Pay increases and promotions have ceased for about 63% of the assistant professors and 83% of associate professors because they failed to produce the required amount of research for their promotion. About 60% of faculty members are not satisfied with their research productivity because they produced less research than expected. There is a positive correlation of 0.5 between high productivity and faculty years of experience.

Obstacles inhibiting scientific productivity have many sources. Faculty members think most of these obstacles are due to their institution. Obstacles related to the institution include scarce conferences and scientific meetings, few chances to attend such conferences abroad, poor library facilities with few up-to-date books and specialized periodicals, insufficient research equipment and facilities, unavailablity of research assisants and support staff, low encouragement and motivation to researchers, low priority and limited funds allocated to research, overlong administrative procedures for processing research approval for publishing, limited channels for publishing faculty members' works inside their university, overloaded teaching schedule due to shortages of teaching staff, heavy engagement in administrative duties, poor research atmosphere and infirm research tradition.

Social obstacles to research as reported by faculty members include: limited research support by private sector, low social priority and demand on research because society does not believe strongly in its visible and applicative reality. Some of the individual obstacles reported are that faculty members think doing research at their expense is not profitable seeing that they have to spend a considerable sum of money in order to publish it.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٥-١١٢ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

مصادر ضغوط العمل كما يدركها العاملون في التعليم الجامعي

هند ماجد الخثيلة

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بيان تأثير ضغوط العمل كما يدركها العاملون في التعليم الجامعي لما لها من تأثير في تنظيم العلاقات داخل الفصل، ومن ثم في اتخاذ القرار والمشاركة في الندوات والمؤتمرات وغير ذلك من الأنشطة والخبرات التي تساهم في ممارسات الفرد تجاه رفع المستوى الأكاديمي والعلمي وتقويم الخطط والمناهج وتحقيق أهدافها العملية.

وهذا الموضوع لم ينل من الدراسات السابقة العناية الكافية. والبحث ذو صبغة استطلاعية تبدو أهميته منبثقة من أهمية العمل ذاته وأثره البالغ في حياة الأفراد وعلاقاتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

وقد وزعت الاستبانة على مجتمع الدراسة المكون من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعتي الملك سعود وأم القرى، وقد استقرت العينة على ١٣٤ فردًا. وبعد تحليل البيانات اتضح أن:

١ - ضغوط العمل في معظمها تنشأ من بعض أساليب التفكير.

٢ - أثبتت الدراسة أهمية عدم توقع الرئيس في العمل أن الموظفين التابعين له يسيرون وفقًا لنمطيته بما يؤدي إلى فشل في نتائج التوقعات.

٣ - بينت الدراسة ضرورة الحرص على توضيح الأهداف بما يتلاءم وتوقعات المنظمة.

٤ - كما دلت على ضرورة وجود توازن بين بعض الاتجاهات للموازنة بين المسئولية والالتزام والولاء.

٥ - وشرحت الدراسة كيف أصبحت ظاهرة ضغوط العمل تمثل التحدي لنمو وتطوير التعليم الجامعي.

٦ - علقت الدراسة أداء الإدارة بدورها الفعال في إطار التخطيط والتنظيم والتوجه والرقابة على مدى التأثير بصنوف الضغوط ذات العلاقة بالعمل الأكاديمي ماديًا ومعنويًا.

تمهيد

في غضون الانفجار المعرفي، وفي إثر التقدم العلمي تتعرض المنظمات الأكاديمية - شأنها شأن كثير من الهيئات - إلى كثير من أنواع الضغوط التي تؤدي دورها بين المتغيرات. ويظل ضغط العمل من الأهمية بمكان بحيث يمثل رد فعل تقويميًا وانفعاليًا وسلوكيًا له تأثيره الواضح وعلاقته الوثيقة بالتنظيم الوظيفي من ناحية والانتماء ومشاعر الرضا من ناحية أخرى. ويحمل ضغط العمل من الإيجابيات ما يحمله من السلبيات، فهو في ذاته يحمل أهمية وفاعلية ذاتية لها أثرها في مستوى العطاء الوظيفي. ويؤكد الواقع والدراسات ذات الصلة والخبرات العملية أن شعور الفرد بالارتياح والانشراح تجاه واقعه الوظيفي يعزز شعوره بالرضا الوظيفي الذي يعكس إيجابية في العطاء ونوعية في الإنتاج، بل ويعد مقياس الإيجابية أو السلبية في ممارسات العملية الأكاديمية.

وضغط العمل له تأثيره الذي يتضح في تنظيم العلاقات داخل العمل وفي اتخاذ القرار والمشاركة في الندوات والمؤتمرات، وله أثره كذلك في المهام العملية وفي ممارسات الفرد تجاه رفع المستوى الأكاديمي وتقويم الخطط والمناهج وسبل بنائها وتحقيق أهدافها العملية. وتتأثر بضغط العمل أيضًا ممارسات الفرد تجاه مسيرة النظام والتعاون ووجود وتجديد وتهيئة الأنشطة غير المنهجية وذات الاستقلالية والتحدي الوظيفي والمنافسة الإيجابية في مجالا ت النمو والتطوير. وأي تقدم في التنظيم الإداري المناسب لنمو الجامعات يعتمد على مدى قدرة هذا التنظيم في تحقيق الوظائف والأهداف المحددة للمنظمة. وحتى نطمئن لهذه القدرة لابد من تذليل الصعوبات التي تعترض الممارسات الفعالة للإدارة الجامعية، ومن هذه الصعوبات ضغوط العمل.

هذا البحث له صبغة استطلاعية مهمته استكشاف الجوانب المختلفة والاتجاهات المتعددة، وقد يكون مادة تمهيد لبحوث أخرى في مجال الإدارة التربوية وما يتصل بها من

مجالات علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم أخرى. والصبغة الاستطلاعية لاتعد من السهولة بمكان، ذلك أنها تأخذ الباحث إلى أرض مجهولة لايعرف أحد ماقد تنطوي عليه من عثرات، ، كيف يمكن إقالة تلك العثرات. وإذا كان الأمر تمهيداً لما يجيء لاحقًا فالمسؤولية كبيرة، خاصة في موضوع ضغط العمل، حيث ترتبط الضغوط عادة بالشعور بالتوتر والإجهاد. ولايخفي مالهذه المشاعر من أثر فعال في الإنجاز بصفة عامة بسلبياته وإيجابياته.

ولما كانت ضغوط العمل تبعث على التوتر والشعور بالإجهاد، بكل أبعادها المدركة وغير المدركة، فإنه لايتعين في هذا البحث الاستطلاعي أن نقيس حدة الشعور بالتوتر أو الإجهاد. ويكفي أن نحاول التعرف على مؤشرات لما يعده العاملون ضغوطًا في مجال العمل. وسوف يقف هذا البحث الذي بين أيدينا عند حدود تشخيص المتغيرات المرتبطة بذلك، مع تصنيف أنواع الضغوط المدركة وتلمس المؤشرات الدالة على التقديرات الذاتيه.

من هنا تنبثق أهمية دراسة الضغوط ذات العلاقة بالعمل الأكاديمي، ومن هنا أيضًا أصبح من الصعب تجنبها وبالتالي تلمس مصادرها. وقد أصبحت ظاهرة ضغوط العمل تمثل تحديًا لنمو وتطوير التعليم الجامعي. وعلى متخذي القرار الإحاطة بمنابعها وجوانبها وما تمثله من مؤشرات غير إيجابية على مستوى الأداء وفاعلية العمل. ومن ثم تتجاوز الإدارة إطار التخطيط والتنظيم والتوجه والرقابة، وتتعدى هذا المفهوم إلى أبعاد جديدة لتحقيق تنمية الذات والتأثير والفاعلية والاستمرارية. وجميعها كما يراها الدارسون وبينهم الخضيري [١، ص١٦٣] أهداف لها صفة الدوام وترتبط بالوظيفة والأداء الوظيفي.

أولاً: الدراسات السابقة

تشير الدراسات ذات الصلة بالموضوع إلى أن نسبة الإجهاد في العمل قد تعزز أو تعيق مستوى الإنجاز، وأن الإجهاد في العمل إذا زادت حدته قد يؤدي إلى بعض الأمراض، منها الصداع والقرحة والقلق والخوف وفقدان الشعور بالأمن أو الإحساس بالواقع [٢ , ٣]. ومن جانب آخر تشير الدراسات إلى أن الإجهاد في العمل يؤدي إلى انخفاض العائد الاقتصادي للمشروعات وشيوع مناخ من عدم الثقة والتوجس والحذر، وهذا مناخ مرضي يدفع إلى التدمير الذاتي للكيانات الإدارية، وإلى المزيد من الفاقد

الاقتصادي فضلاً عن فقدان الفاعلية وانخفاض مستوى الأداء وضعف العائد الإنتاجي [١، ص٦].

ويرجع جملش Gmelch وآخرون [٤] مصادر الإجهاد بين العاملين في الإدارات التربوية إلى بيئة العمل. ويشير جملش [٥]. إلى أن الأكاديميين الذين يمارسون أعمالاً إدارية يتعرضون لضغوط العمل في كل من المجالين الأكاديمي والإداري. وتشير دراسة بورج Borg وآخرين [٦] إلى وجود علاقة بين الشعور بالإجهاد وبين عدم الرضا عن العمل أو الوظيفة. لكن دراسة ديوا Dua [٧] تشير إلى أسباب عديدة منها أهمية الوظيفة، وعبء العمل، والتعامل بين الزملاء، والخلافات مع الزملاء، وظروف العمل. وتشير تلك الدراسة أيضًا إلى أن حديثي العهد في العمل أكثر شعورًا بالإجهاد، وأن الوظائف العليا أقل إرهاقًا. وفي تلك الدراسة نفسها وجد أن الإرهاق الناتج عن العمل أو عدم العمل على السواء كان مرتبطًا بالظروف الصحية والصحة النفسية وعدم الرضا عن العمل.

وتشير دراسة أبكوتش Apkkoch وآخرين[٨] إلى أربعة أنواع من الضغوط تقوم على أساس الدور، وعوامل الصراع، ومهام العمل، والتزاحم، كما تشير إلى فروق بين الأفراد تبعًا للعمر والخبرة والمستوى الوظيفي. وفي بعض الدراسات وجدت فروق بين الجنسين في أهمية الأسباب المدركة للشعور بضغوط العمل [٩٠]. ووجدت دراسة أخرى فروقًا إحصائية على أساس الدور ومهام العمل بين الإداريين وغير الإداريين [١٠].

ثانيًا: أهمية الموضوع

ترجع أهمية دراسة ضغوط العمل إلى أمرين؛ أولهما أهمية العمل ذاته وأثره البالغ في حياة الأفراد وعلاقاتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كما أن له الأثر نفسه في حياة المجتمع بصفة عامة، فضلاً عن أثره على نفسية الإنسان واتزان مشاعره وتأمين حياة كريمة له، إذ تجعل منه عضوًا فعالاً في مجاله.

والأمر الثاني هو ما يسببه ضغط العمل من شعور بالتوتر والإجهاد لما له من آثار سلبية في مجال العمل ذاته. وتؤكد بعض البحوث أن الإجهاد ذو صلة بالأمراض الجسمية والنفسية والعقلية [٢؛ ٣، ص ص١٩٩-٢٠٢]، وهو بالأحرى وثيق الصلة بمستوى الأداء، ومن ثم بالإنجاز والإتقان والإنتاج بشكل عام.

فالإنجاز والإتقان ليس موضوع اهتمام الفرد فقط بل موضوع اهتمام المجتمع بالدرجة نفسها. والإنجاز الاجتماعي مرتبط في النهاية بإنجاز الأفراد. وهذا ما يجعل من الضروري دراسة ضغوط العمل، ودراسة الوسائل الممكنة وابتكار وسائل جديدة لمواجهة التوتر والإجهاد. وقد كانت دراسات هوثورن الشهيرة عن الشعور بالإجهاد أثناء العمل في عشرينات وثلاثينات هذا القرن وراء نشأة مدرسة جديدة في الإدارة [١١، ص ص ١٢-١٥]. وكان الحافز وراء هذا كله هو السعي إلى زيادة الإنتاجية، سعيًا إلى استمرار التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

ثالثًا: مشكلة الدراسة

تبدو مشكلة الدراسة في غموض المصادر العامة التي ينبثق منها الشعور بضغط العمل، ويستوي في ذلك الجانبان معًا، الإداري والأكاديمي. وتكمن مشكلة الدراسة في البحث في أسباب ومصادر هذه الضغوط، ومحاولة تصنيفها في أطر محددة وبيان أنواعها، كيفما وحسبما يدركها الإداريون والأكاديميون، وتسعى هذه الدراسة أيضًا إلى محاولة إدراك ثمة علاقة بين هذه الضغوط بعد تحديدها وتصنيفها وبين ماهية العمل ونوع العمل، بل نصل إلى مستوى محاولة الوصول إلى كنه وطبيعة العناصر المشكلة لهذه المشكلة من حيث ذاتيتها وموضوعيتها في إثارة الشعور العام بضغوط العمل وأهمية ذلك في سبيل الارتقاء بمستوى الأداء وتنمية فاعلية العطاء في ميدان العمل الجامعي، وتحدد في الأسئلة التالية:

١ - ما مصادر الشعور بضغط العمل من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس؟

٢ - ما أنواع الضغوط التي يدركها الإداريون وأعضاء هيئة التدريس؟

٣ - ما مدى العلاقة بين الضغوط المدركة ونوع العمل؟

٤ - ما مدى وجود عناصر ذاتية وأخرى موضوعية تجاه الشعور بضغوط العمل؟

٥ - ما مدى علاقة الأسباب الموضوعية للمشكلة في بيئة العمل نفسها؟

٦ - ما مدى علاقة الأسباب الذاتية للمشكلة بضغوط العمل؟

٧ - ما أنواع الضغوط التي يشعر بها الفرد في آن واحد بناء على الدور الوظيفي وضغوط العمل اليومية، ومهام العمل، وشؤون الطلاب؟

رابعًا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ - التعرف على مصادر الشعور بضغط العمل من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك سعود وأم القرى بالمملكة العربية السعودية .

٢ - تصنيف تلك المصادر والتعرف على أنواع الضغوط المدركة . وفي تلك الدراسة تمهيد لدراسات أخرى قد يشارك فيها باحثون متعددو التخصصات ، إذ تحاول التعرف على العلاقات السببية والدوافع وتحديد وسائل العلاج . والمتوقع أن تؤدي هذه الدراسة وما يتلوها من دراسات إلى زيادة الإنجاز وتحسين مستوى الأداء الوظيفي نتيجة للإقبال على العمل والتكيف معه ، وبالتالي بذل قصارى الجهد في سبيله . وتهدف هذه الدراسة إلى محاولة استشراف ما يتوجب حدوثه في مستقبل الوظائف التنظيمية للجامعة من خلال تذليل أي عثرة تواجه فهم واستيعاب الأهداف المحددة للمنظمة والتأكد من مستوى الأداء وفق التوقعات ، ومن بينها ضغوط العمل والتي لايمكن إلا أن تظل موضع تأثير وتأثر .

خامسًا: مصطلحات الدراسة (المصطلح الرئيس)

تعد ضغوط العمل من الموضوعات التي لم تنل الكثير من العناية والدراسة في مجال الإدارة في عالمنا العربي . ومن ثم لابد للباحث أن يلزم الحيطة ويتوخى الحذر من الإقدام على دراسة هذا الموضوع . وضغوط العمل حالة إدراكية ، وقد تكون الضغوط المدركة في هذه الحالة ضغوطًا حقيقية أو وهمية متخيلة وقد تكون موضوعية أو ذاتية ، وقد تكون واقعة أو متوقعة ، وقد تكون الضغوط انعكاسًا لحالة نفسية أو تصورات ذهنية . وفي هذه الحالة تحتاج دراستها إلى فريق بحثي متعدد التخصصات . أما إذا كان الجهد فرديًا كما في هذا البحث فلابد للباحث أن يتأنى وأن يعد الجولة البحثية الأولى مجرد استطلاع لجوانب الموضوع .

يختلف الدارسون في تعريف ضغوط العمل ، غير أنهم جميعًا على اختلافهم يتفقون على أن الضغوط جميعًا ترد إلى الظروف السائدة في كل موقف ، وفي كل مجال ، وفي كل موقع من مواقع العمل في جانبيه الإداري والأكاديمي ، مما يصل إلى مستوى السلوك المؤثر في القرارات ومتخذيها ومنفذيها .

يعرف محسن الخضيري [١] الإجهاد في العمل على أنه «كل تأثير مادي أو معنوي يأخذ أشكالاً مؤثرة على سلوك متخذ القرار ويعيق توازنه النفسي والعاطفي، ويؤدي إلى إحداث توتر عصبي أو قلق نفسي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار بشكل جيد أو القيام بالسلوك الرشيد تجاه المواقف الإدارية والتنفيذية.» وتعرفه ويبر [١٢] بأنه رد فعل تقويمي وانفعالي يعبر عن الحس الإدراكي للشخص أثناء قيامه بعمله وتفاعله مع مجموعة خبراته العلمية والعملية التي تؤدي إلى توتره وشعوره بالقلق وعبء المسؤولية المنوطة به، وما لها من تأثير مباشر على المتغيرات البيئية الإدارية والأكاديمية والخبرات الوظيفية مما يصل به إلى اتجاهات غير ملائمة لمنظمته.

وترى ويبر [١٢] أن التوتر والضغط يتراكمان ويترسبان ليكونا ضغوطًا تمارس عند توقعات ومتطلبات سلوكية تزداد وتؤثر في سرعة الأفعال والقرارات وتكثيف الجهود وهو ما ينتج عن دوافع ذاتية داخلية. ومن ذلك ما يبدو في الاهتمام بالمظهر الخارجي ودرجاته وتحصيله العلمي والدوافع الخارجية، ومنها أثر الوالدين والأصدقاء والموظفين وغير ذلك من القيم الاجتماعية، كالنجاح والشهرة وغير ذلك.

بينما نعرف الضغط لأغراض دراستنا هذه بأنه لايعني العمل وإنما يعني القدرة على تحمل المسؤولية التي يحتاجها العمل، مما يجعل العاملين في حاجة دائمة لاستدعاء الطاقة على التحمل.

سادسًا: أداة البحث

وقد أعدت الباحثة استبانة شملت بالإضافة إلى البيانات الشخصية للبحوث ٤٠ عبارة تشير إلى جوانب مختلفة من بيئة العمل، قد يتعرف الفرد فيها على ما يعده ضغوطًا. وكانت هذه العبارات مقسمة إلى أربع قوائم تغطي ما تعده الباحثة إشارات إلى الدور وظروف العمل واحتياجات الطلاب ومهام العمل اليومية.

وفي التطبيق أرسلت الاستبانات إلى جامعة أم القرى بالبريد، وسلمت استبانات المبحوثين في جامعة الملك سعود إلى أفراد العينة ليقوموا بتعبئة البيانات بأنفسهم وفي جميع الأحوال لم يكن من اللازم أن يذكر المبحوث اسمه، ولذلك تعذر تصحيح البيانات المشكوك فيها وتعذر استكمال البيانات الغائبة. وكان لابد من إلغاء الاستبانات التي

اشتملت على نقص كبير، وربما كان هذا من أسباب انخفاض عدد الذكور في العينة النهائية. وتكون الإجابة على كل عبارة باختيار واحدة من ثلاث إجابات [موافق، محايد، معترض].

١ - خطوات إعداد المقياس وتطبيقه

١ - تم الاطلاع والدراسة في الدراسات السابقة وذات العلاقة بالمشكلة مما ساعد في بناء أداة مكونة من ٤٠ عبارة.

٢ - أرسلت إلى ثمانية من المحكمين من ذوي الاختصاص لقياس الصدق، وأخذت آراؤهم حول (مناسبة العبارة لمصدر الضغوط)، ووضوح ورقة صياغة العبارة، وإضافة العبارة التي قد يقترحون إضافتها، وأعيدت صياغة العبارات حسب مايرى المحكمون فجاءت الآراء متفقة على أن العبارات صالحة لقياس الهدف الذي وضعت من أجله.

٣ - تم تطبيق الأداه على ٢٠ عضو هيئة تدريس، و١٥ إداريًا من كلية التربية بجامعة الملك سعود.

اتبعت الباحثة إعادة الاختبار لغرض استخدام الثبات، فقد أعيد تطبيقه على ٤٠ من أعضاء هيئة التدريس والإداريين بعد مرور فصل دراسي، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥٧)، مما يؤكد أن الثبات مقبول.

٢ - عينة البحث

أرسلت الأداه إلى كل عدد ٥ في قائمة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس التي وصلتنا من كليتي التربية في جامعة أم القرى وجامعة الملك سعود، وبلغت ١٣٤ بعد أن حذفت الإجابات التي لم تكتمل والإجابات التي لم تردنا خلال فصل دراسي.

سابعًا: مجتمع البحث والعينة

مجتمع البحث هو جامعة الملك سعود وجامعة أم القرى، وقد تكونت العينة من ١٣٤ فردًا، نصفهم تقريبًا من الإداريين والباقي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين.

وشملت هذه العينة أفرادًا غير قياديين، وأفرادًا قياديين تراوحت مراتبهم الوظيفية بين رئيس قسم أو رئيس وحدة أو وكيل أو عميد. وشملت العينة مقيمين في الإطار الجامعي وخارجه، كما شملت ذكورًا وإناثًا، غير أن الغالبية كانت من الإناث.

ثامنًا: المعالجة الإحصائية

ركزت المعالجة الإحصائية على التوزيعات التكرارية وإيجاد الفروق بين فئات المبحوثين من حيث أهمية المتغيرات المختلفة لديهم، والتحليل العاملي. وبذلك أمكن التعرف على أهم المتغيرات من وجهة نظر العينة، ومن وجهة نظر بعض فئاتها. وأمكن تحديد ستة عوامل تعد من أنواع الضغوط.

تاسعًا: نتائج البحث

١ - أسباب مصدرها بيئة العمل

من بين أربعين عبارة تمثل أربعين متغيرًا يمكن أن تعزى إليها ضغوط العمل، تبين أهمية ٢٧ متغيرًا يبينها جدول رقم ١ . وقد جعلنا موافقة أكثر من ٥٠٪ من العينة معيارًا لصلاحية المتغير لأن يدرج في هذه القائمة. والملاحظ أن هناك أربعة متغيرات حصلت على موافقة أكثر من ٨٠٪ من العينة، وهي كفاية المعلومات، ووضوح الأهداف، وبث روح التعاون، وإنجاز العمل في الوقت المحدد. وهناك خمسة متغيرات حظيت بتأييد ٧٠-٨٠٪ من العينة، وهي تحديد المسؤوليات، وسير النظام بالقسم، والإرشاد الأكاديمي للطلاب، وإنجاز التقارير والاتصالات في الوقت المحدد.

وتشير المتغيرات في هذه القائمة إلى عناصر يمكن أن تمثل أسبابًا موضوعية للشعور بضغوط العمل. ينطبق ذلك مثلا على الخدمات اللازمة ليتم من خلالها أداء العمل وتسهيله، وتوافر أدواته، وسهولة الوصول إليه. وينطبق ذلك أيضًا على كل المتغيرات الأخرى التي تشير إلى بذل جهد بدني أو ذهني سواء في تنسيق الاحتياجات والمناهج، أو تنسيق العمل الإداري والأكاديمي، أو حل المشكلات الطلابية أو رفع مستواهم الأكاديمي أو إرشادهم، أو تبسيط المناهج، أو إنجاز الأعمال المختلفة في الوقت المحدد أو عقد الاجتماعات أثناء العمل. وهذه المتغيرات التي تشير إلى عناصر موضوعية وهي إشارة أيضًا إلى صحة الفرض الأول.

وهناك متغيرات أخرى في هذه القائمة قد تشير إلى عناصر موضوعية لكنها لا ترتبط بجهد بدني وتعد ذات أثر نفسي خالص. مثال ذلك كفاية المعلومات، ووضوح الأهداف، وتحديد المسؤوليات، وتقدير الرؤساء، وكفاية الصلاحيات، وبث روح التعاون، ووضوح التعليمات، والتأثير في اتخاذ القرارات، وفرص العمل باللجان، والحوافز المعنوية، والحاجة إلى مضاعفة الجهد. وقد ينضم إلى تلك النوعية متغير هو «ملاءمة جدول التخصص للعمل» ولكن بشروط وتحفظات، ذلك أنه إذا لم يكن التخصص ملائمًا للعمل فقد يضطر الموظف لبذل جهد أكبر في سبيل التعويض.

وفي هذا النوع الأخير من المتغيرات يبرز أثر الفروق بين الأفراد والفئات. ويمكن القول إنه، طالما كان الأمر متعلقًا بالإدراك، فهناك فرصة لظهور أثر آخر هو الفروق الفردية والفئوية بالنسبة لأي نوع من المتغيرات. ولكن تظل الفرصة أكبر عندما لا ترتبط المتغيرات بجهد بدني مباشر، ولا تظهر فيها ضغوط الوقت وضرورة الانتهاء من العمل في مواقيت محددة. وسوف يتبين فعلاً وجود فروق فردية وفئوية، تعد في سياق هذا البحث من الأسباب الذاتية للشعور بضغط العمل.

كل هذه المتغيرات، سواء منها ماكان يمثل أسبابًا موضوعية لضغط العمل أو ماكان ذا أثر نفسي خالص، هي متغيرات نابعة من بيئة العمل. وهذه النتيجة تتفق مع أدبيات وتراث البحث في مجال التوتر وإجهاد العمل [٣، ص ص٢٠٢ , ٢٠٤؛ ١٣، ص٢٤٢].

٢ - الأسباب الذاتية للشعور بضغط العمل

ظهرت فروق إحصائية بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في ١٤ متغيرًا، كما هو مبين في جدول رقم ٢. ومن هذه المتغيرات مانجعله ذا تأثير نفسي خالص، منه كفاية المعلومات وبث روح التعاون وفرص العمل باللجان. وهذه المتغيرات الثلاثة تضمنتها قائمة الأسباب الموضوعية لضغوط العمل. وهناك متغيرات أخرى ذات أثر نفسي خالص لم تكن تشتمل عليها القائمة السابقة، وهي القدرة على إرضاء الرؤساء وفرص الالتحاق بالندوات والمؤتمرات. وكما سبق القول، فإن مثل هذه المتغيرات تتيح ظهور العناصر الذاتية في الشعور بضغط العمل. وتتمثل هذه العناصر في فروق بين الأفراد أو الفئات في تقديرات الضغوط أو المتغيرات الضاغطة.

ولايمكن تفسير مثل هذه الفروق إلا على أساس الفروق في السمات الخاصة لكل فئة أو في الممارسات المعتادة لأفرادها . فالفرق في الشعور بضغط العمل لاينبع هنا من كم موضوعي لضغط العمل ذاته متمثلاً في الجهد اللازم لأدائه ، سواء كان جهدًا بدنيًا أو ذهنيًا ، وإنما ينبع من تقدير هذا الشخص أو ذاك ، وهذه الفئة أو تلك . فبالنسبة لمتغير مثل كفاءة المعلومات اللازمة لأداء العمل ، قد يكون المستوى العلمي المرتفع لأعضاء هيئة التدريس سببًا لاعتقادهم بأنهم لاتنقصهم المعلومات حول العمل المنوط بهم . وقد نميل إلى الاعتقاد بذلك غير أنه لايمكن القطع بصحة ذلك الاعتقاد ، حيث لم يتم اختبار موضوعي يؤكد توافر المعلومات اللازمة لدى كل أفراد تلك الفئة . وبالتالي فإنه ، وإن كان الأرجح أن اعتقادنا صحيح ، إلا أنه قد توجد مغالاة في تقدير الذات لدى بعض الأفراد على الأقل في هذه الفئة . وربما كان هذا هو مصدر الفرق بينهم وبين الإداريين في تقدير أثر ذلك المتغير ، حيث كان تقديرهم له أقل من تقدير الإداريين .

ويمكن أن يقال هذا عن إرضاء الرؤساء . وقد تكون قواعد الترقية وتقدير الأداء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس مختلفة عما يطبق بالنسبة للإداريين ، لكن هذا لايلغي أهمية رضاء الرؤساء في الحالتين لأسباب موضوعية . فإذا اختلفت تقديرات الفئتين لأثر هذا المتغير ، فقد يرجع الاختلاف مرة أخرى إلى تقدير الذات عند الفئتين . وقد كان تقدير أعضاء هيئة التدريس لأثر هذا المتغير أقل أيضًا من تقدير الإداريين .

وقد تكون أوضاع الأكاديميين واستقلاليتهم العلمية مصدرًا لتميزهم بنوع من الفردية ، تنعكس في النهاية على تقديرهم لأهمية بث روح التعاون . وهنا أيضًا كان تقديرهم أقل من تقدير الإداريين . وأما فرص الندوات والمؤتمرات فهي متاحة لأعضاء هيئة التدريس أكثر من الإداريين ، وهكذا كان تقدير الإداريين لأهميتها أقل ، مثلها مثل فرص العمل باللجان ، فهي تتاح للإداريين أيضًا بقدر أقل .

هذه النتائج تتسق مع نتائج راشRasch وآخرين [١٠] عن الفروق بين الإداريين وغيرهم على أساس الدور ومهام العمل . ومن جانب آخر يلاحظ وجود فروق داخل كل فئة . فهناك مجموعة من المتغيرات هي التنسيق بين احتياجات الطلاب والمناهج ، ورفع المستوى الأكاديمي للطلاب وإرشادهم الأكاديمي ، وتعديل الخطط والمناهج ، وتبسيط المناهج الأكاديمية ، وهي متغيرات تؤثر في أعضاء هيئة التدريس أكثر من الإداريين . على

الرغم من أهميتها بالنسبة لكل الأكاديميين، إلا أن تقديراتها اختلفت داخل هذه الفئة نفسها. فرفع المستوى الأكاديمي للطلاب يحظى بموافقة ٩ , ٧٦٪ من أعضاء هيئة التدريس. أما تعديل الخطط والمناهج، فيحظى بموافقة ٥٠٪، ويحظى الإرشاد الأكاديمي للطلاب بموافقة ٤ , ٨٦٪، وتبسيط المناهج بموافقة ٢ , ٦٥٪. ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف داخل الفئة نفسها إلى الفروق الفردية أو الفروق بين مجموعات فرعية ربما تمثل مراتب علمية مختلفة.

وكذلك نجد اختلافات داخل فئة الإداريين. فقد اختلفت تقديراتهم لعقد الاجتماعات أثناء العمل عن تقديراتهم لعقد اللجان أثناء العمل أيضًا. ويرجع ذلك إلى طبيعة مشاركة الفئات الفرعية من الإداريين في هذه الأعمال. ويرجع تفوق تقدير الأكاديميين لأهمية الزيارات أثناء العمل على تقديرات الإداريين إلى أن الأكاديميين ذوو صلة بأطراف تعليمية متعددة ومتشعبة أسرية واجتماعية، وتتجه نظرتهم إلى أن العمل الأكاديمي عمل تربوي مشترك، إضافة إلى أننا نأخذ في الاعتبار اختلاف نظرات الفرد للعمل الواحد.

من هنا نتفق مع بيرلين Pearlin [١٣]، حيث يقول إن التعرض للمؤثرات نفسها قد ينتج لدى مختلف الأفراد أنواعًا مختلفة من التوتر والإجهاد تبعًا للفروق في الخصائص الشخصية [١٣، ص ص ٢٤٢-٢٤٧]. ولهذا أيضًا أمكن لبورج وآخرين [٦] أن يلاحظوا

ويمكن أن نضيف إلى ذلك ملاحظة أخرى لاتفوت من يتأمل النتائج المبينة في جدول رقم ٢، وهي أن استجابات الأكاديميين تبين شعورهم بضغوط العمل في المجالين الإداريين على السواء. يتفق هذا مع نتائج جملش Gmelch وآخرين [٤]، وهي نتائج يمكن توقعها على أي حال نظرًا لممارسة الأكاديميين لأعمال إدارية بجانب عملهم الأكاديمي. غير أن تأمل استجابات الإداريين المبينة في الجدول نفسه تشير إلى شعورهم بضغوط العمل الإداري والأكاديمي كذلك، والأمر هنا مختلف، حيث إنهم لايمارسون أعمالاً أكاديمية. وهم يرتبطون بالأكاديميين في مؤسسة واحدة، غير أن طبيعة المتغيرات لاتشير إلى ارتباط غير مباشر بالأعمال الأكاديمية بل إلى ممارستها بشكل مباشر. وقد لا يمكن تفسير ذلك إلا بتحليل أنواع الضغوط المدركة، وهو ما سيجيء في التحليل العاملي. ومهما يكن، فهذا يضاف إلى ما نعده ضغوطًا ناتجة عن أسباب ذاتية.

وقد ظهرت فروق إحصائية أخرى بين القياديين وغير القياديين، لكن الفروق سوف نتجاوزها لأنها قد لا تعطي مقارنات مقبولة. ويرجع هذا إلى قلة عدد القياديين، حيث لم يزيدوا في العينة على ٢٨ مقسمين إلى ١٣ من أعضاء هيئة التدريس، و١٥ من الإداريين، كما أن الفروق لم تتعلق إلا بخمسة متغيرات. ولم تكن هناك إمكانية لدراسة الفروق بين الذكور والإناث بسبب قلة عدد الذكور، حيث لم يزيدوا على ثمانية فقط، وهو عدد لايسمح بالمقارنة.

وفي النهاية، لايمكن التعسف في تفسير الفروق الإحصائية التي ظهرت، وعليه يلزم إجراء دراسات لكل فئة بل ودراسات للأفراد، وهو مايخرج عن نطاق الدراسة الحالية. وفي حدود التفسيرات العامة المقدمة هنا يمكن القول بأن الفروق المبينة هي مؤشرات لصحة الفرض الثاني.

جدول رقم ١. متغيرات بيئة العمل.

المتغير	الموافقون ٪	المعترضون ٪	المحايدون ٪
كفاية المعلومات لأداء مهام العمل	٨٢,١	١٢,٧	٥,٢
وضوح أهداف العمل	٨٢,١	١١,٢	٦,٧
تحديد المسؤوليات عن كافة الجوانب	٧٠,١	١١,٢	١٨,٧
تقدير الرؤساء لمستوى الأداء	٥١,٥	١٩,٤	٢٩,١
توازن الصلاحيات والمسؤوليات	٦١,٢	٢٣,٩	١٤,٩
بث روح التعاون بين المنسوبين	٨٢,١	٩,٠	٨,٩
وضوح التعليمات المنظمة للعلاقات	٦٤,٢	١١,٩	٢٣,٨
التأثير في اتخاذ القرارات	٥٦,٠	١٦,٤	٢٧,٦
ملاءمة التخصص للعمل	٦٨,٧	٢٥,٤	٦,٠
فرص العمل باللجان	٥٤,٥	٢٠,٩	٢٤,٦
الحوافز المعنوية	٦٥,٧	١٧,٢	١٧,١

تابع جدول رقم ١.

المتغيــر	الموافقون %	المعترضون %	المحايدون %
خدمات تسهيل العمل	٦٣,٤	١٨,٧	١٧,٩
أدوات العمل	٦٣,٤	١٦,٤	٢٠,١
سهولة الوصول للعمل	٦٨,٧	١٨,٧	١٢,٧
تنسيق احتياجات الطلاب والمناهج	٥٦,٠	٩,٠	٣٥,١
تنسيق العمل الإداري والأكاديمي	٥٧,٥	٧,٦	٣٥,٨
سير النظام بالقسم	٧٠,١	٩,٧	٢٠,٢
حل مشكلات الطلاب	٦٧,٩	٦,٠	٢٦,١
رفع مستوى الطلاب الأكاديمي	٦٠,٤	١٢,٧	٢٦,٩
الإرشاد الأكاديمي للطلاب	٧١,٦	٥,٢	٢٣,١
تبسيط المناهج الأكاديمية	٥٠,٠	١٨,٧	٣١,٣
إنجاز العمل في الوقت المحدد	٨٥,١	١١,٢	٣,٧
إنجاز التقارير في الوقت المحدد	٧٧,٦	٩,٧	١٢,٦
إنجاز المكاتبات في الوقت المحدد	٦٧,٩	١٢,٧	٢٩,٤
إنجاز الاتصالات في الوقت المحدد	٧٤,٦	٨,٢	١٧,١
الاجتماعات أثناء العمل	٥٣,٧	٢٦,٩	١٩,٤
الحاجة لمضاعفة الجهد	٦٤,٢.	٢٢,٤	١٣,٤

جدول رقم ٢. الفروق بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس (إ = الإداريون، س = هيئة التدريس).

المتغير	الفئة	موافقة %	اعتراض %	حياد %	كا٢	الدلالة
كفاية المعلومات لأداء مهام العمل	إ	٩٢,٤	٦,١	١,٥	٩,٩	٠,٠٠٧
	س	٧١,٦	١٩,٤	٩,٠		
إرضاء الرؤساء	إ	٤٧,٠	٤٢,٤	١٠,٦	٨,٧	٠,٠١

تابع جدول رقم ٢.

المتغير	الفئة	موافقة ٪	اعتراض ٪	حياد ٪	كا٢	الدلالة
	س	٣٤,٣	٣٤,٣	٣١,٣		
بث روح التعاون بين المنسوبين	إ	٩٠,٨	٩,٢	-	١١,٧	٠,٠٠٣
	س	٧٤,٦	٩,٠	١٦,٤		
فرص الندوات والمؤتمرات	إ	٣٢,٨	٣٤,٤	٣٢,٨	٨,٩	٠,٠١
	س	٥٧,٨	٢٦,٦	١٥,٦		
فرص العمل باللجان	إ	٤٣,٨	٢٩,٧	٢٦,٦	٨,٤	٠,٠٣
	س	٦٨,٨	١٤,١	١٧,٢		
تنسيق احتياجات الطلاب والمناهج	إ	٤١,١	٨,٩	٥٠,٠	٢٣,٥	٠٠٠٠
	س	٧٨,٨	١٠,٦	١٠,٦		
توافر أنشطة الطلاب اللاصفية	إ	٥٣,٧	٣,٧	٤٢,٦	١٣,٥	٠,٠٠١
	س	٥٣,٠	٢٥,٨	٢١,٢		
رفع المستوى الأكاديمي للطلاب	إ	٥٥,٤	١٦,١	٢٨,٦	٧,٤	٠,٠٢٥
	س	٧٦,٩	١٢,٣	١٠,٨		
الإرشاد الأكاديمي للطلاب	إ	٦٩,٦	٣,٦	٢٦,٨	١٠,٣	٠,٠٠٦
	س	٨٦,٤	٦,١	٧,٦		
تعديل الخطط والمناهج	إ	٣٦,٤	١٦,٤	٤٧,٣	١٥,٦	٠,٠٠٠٤
	س	٥٠,٠	٣٤,٨	١٥,٢		
تبسيط المناهج الأكاديمية	إ	٤٢,٩	١٩,٦	٣٧,٥	٩,٨	٠,٠٠٨
	س	٦٥,٢	٢١,٢	١٣,٦		
الاجتماعات أثناء العمل	إ	٦٢,٥	١٧,٢	٢٠,٣	٦,٩	٠,٠٣
	س	٤٧,٠	٣٧,٩	١٥,٢		
الزيارات أثناء العمل	إ	٢٣,٤	٥٠,٠	٢٦,٦	٧,٩	٠,٠٢
	س	٤٦,٣	٣١,٣	٢٢,٤		
عقد اللجان أثناء العمل	إ	٣٦,٥	٣١,٧	٣١,٧	٨,١	٠,٠٢
	س	٥٣,٧	٣٤,٣	١١,٩		

جدول رقم ٣. أهم العوامل المستخلصة من التحليل العاملي.

المتغير	التشبعات على العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
كفاية المعلومات لأداء مهام العمل	٠,٤٦٢	-	(٠,٤٩٠)	-	-	-
وضوح أهداف العمل	٠,٤٤٨	-	(٠,٤٠٠)	-	*٠,٣٠٩	-
تحديد المسؤوليات عن كافة الجوانب	*٠,٣٠٢	-	-	-	*٠,٣٠٢	-
إرضاء الرؤساء	-	-	-	٠,٢٩٨	-	-
تقريب أوجه الخلاف	٠,٣٣١	-	-	-	-	-
تقدير الرؤساء لمستوى الأداء	-	-	-	*٠,٣١١	*٠,٢٨٠	-
توازن الصلاحيات والمسؤوليات	٠,٤٦٣	-	-	-	-	-
بث روح التعاون بين المنسوبين	٠,٤٣١	٠,٤٤٩	-	-	-	-
وضوح التعليمات المنظمة للعلاقات	٠,٥٥٢	-	-	-	-	-
التأثير في اتخاذ القرارات	٠,٥٤٧	-	-	-	-	-
ملاءمة التخصص للعمل	*٠,٢٦٦	٠,٣٥٥	-	-	-	*(٠,٣٠٨)
توافر فرص التدريب	٠,٦٨٩	*(٠,٢٨٠)	-	-	-	-
توافر فرص الترقي	٠,٥٧٨	(.٣٢٩)	-	-	-	*(٠,٣٣٦)
فرص الندوات والمؤتمرات	٠,٥٤٣	*(٠,٣٢٠)	-	-	-	-
فرص العمل باللجان	٠,٤٤١	*(٠,٢٩٤)	-	-	-	-
الحوافز المادية	٠,٦٨٧	-	-	-	*(٠,٢٨٣)	-
الحوافز المعنوية	٠,٦٥٢	-	-	-	*(٠,٣٠٣)	-
خدمات تسهيل العمل	٠,٥١٠	-	-	-	-	-
أدوات العمل	٠,٦٥٨	-	-	-	*(٠,٢٨٥)	-
سهولة الوصول للعمل	٠,٤٤٢	-	*٠,٣٢٦	-	-	-
تنسيق احتياجات الطلاب والمناهج	٠,٤٢٥	-	-	-	-	*٠,٣٥٢
تنسيق العمل الإداري والأكاديمي	*٠,٢٨٩	-	*٠,٢٩١	-	-	*٠,٢٨٧

تابع جدول رقم ٣.

المتغير	التشبعات على العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
تنسيق ظروف الطلاب وأنشطة القسم	٠,٣٥٦	٠,٣٨٢	-	-	-	-
توافر أنشطة الطلاب اللاصفية	٠,٤٢٧	-	٠,٣٥٩	-	-	-
سير النظام بالقسم	٠,٤٣٥	٠,٤٦٥	-	-	(٠,٣٩٦)	-
حل مشكلات الطلاب	٠,٣٠٢*	-	(٠,٣٣٨)*	-	-	٠,٣٩٤
رفع مستوى الطلاب الأكاديمي	٠,٥٠١	-	-	-	-	-
الإرشاد الأكاديمي للطلاب	-	-	-	(٠,٤٤٩)	٠,٤٨٠	-
تعديل الخطط والمناهج	٠,٤٦٥	-	٠,٤٣٥	(٠,٣٠٣)*	-	-
تبسيط المناهج الأكاديمية	-	-	-	(٠,٥٣٢)	-	-
إنجاز العمل في الوقت المحدد	-	٠,٦٦٤	-	-	-	(٠,٣٧٠)
إنجاز التقارير في الوقت المحدد	-	٠,٢٩٢*	-	-	٠,٤٧٦	-
إنجاز المكاتبات في الوقت المحدد	٠,٣٤٥*	٠,٦٩٢	-	-	-	-
إنجاز الاتصالات في الوقت المحدد	-	٠,٦٧٧	-	٠,٢٩١*	-	-
الاجتماعات أثناء العمل	-	-	٠,٤٣٦	٠,٣٨١	-	٠,٢٩٧*
الزيارات أثناء العمل	-	(٠,٣٦٥)	-	-	-	-
عقد اللجان أثناء العمل	٠,٤٥٠	-	٠,٤٥١	٠,٣٤٥*	-	-
عقد الندوات أثناء العمل	-	(٠,٣٤٩)*	٠,٤٦٦	٠,٤٥٩	-	-
الجذر الكامن	٦,٧٩	٣,٠٩	٢,١٧	١,٩٤	١,٦٧	١,٥٣
نسبة التباين المفسرة	١٧,٠	٧,٧	٥,٤	٤,٨	٤,٢	٤,٨
نسبة التباين التراكمية	١٧,٠	٢٤,٧	٣٠,١	٣٤,٩	٣٩,١	٤٢,٩

ملاحظات الجدول:

(١) بين قوسين تشبعات ذات إشارة سالبة.

(٢) النجمة* تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وفيما عدا ذلك فمستوى الدلالة ٠,٠١ (معاملات التشعب الدالة لكل عامل في ٤٠ متغيراً حسب الجداول الواردة في [١٤]).

(٣) استخدمت في التحليل طريقة المكونات الأساسية.

٣ - أنواع الضغوط

على الرغم من التقسيم الأولى للمتغيرات في أدوات البحث إلى مجموعات تتعلق بالدور والعمل وأمور الطلاب والضغوط اليومية، إلا أنه من المفهوم دائمًا أن المتغيرات يرتبط تأثيرها بعوامل سيكولوجية متعددة. ولهذا أجري تحليل عاملي للكشف عن هذه الارتباطات. وقد استخلص هذا التحليل اثني عشر عاملا يمكن أن نعدها اثني عشر نوعًا من الضغوط. لكن ستة من هذه العوامل يتعذر تفسيرها لارتباطها بمتغير واحد أو بعدد غير كاف من المتغيرات التي تصل درجة الثقة في دلالتها الإحصائية إلى مستوى مقبول. وهكذا سوف يتم الاكتفاء بستة عوامل، هي المبينة في جدول رقم ٣. وتفسير هذه العوامل الستة ٩, ٤٢٪ تقريبًا من التباين الكلي للمتغيرات، بينما تفسر العوامل المستبعدة ٨, ١٤٪. وقد استبعد من الجدول متغيران كانت تشبعاتهما صفرية على كل العوامل، وهما الحاجة إلى مضاعفة الوقت والحاجة إلى مضاعفة الجهد.

ووجود متغيرين كانت تشبعاتهما صفرية على كل العوامل، لايعني بالضرورة أن محتوى هذين المتغيرين لا أهمية له ولا يقدره أحد، ،لكنه قد يعني متغيرات أخرى تتعلق بالوقت والجهد، أي ترتبط بالمتغيرين المشار إليهما، ولابد أن أثر المتغيرين ذوي التشبعات الصفرية قد امتصته هذه المتغيرات الأخرى المرتبطة بهما. وقد أجري تحليل عاملي لمجموعتي الإداريين وأعضاء هيئة التدريس كل على حدة، وأمكن استخلاص ١٣ عاملاً كانت تفسر أكثر من ٧٧٪ من التباين، غير أن حركة المتغيرات مابين العوامل المستخلصة كان من الصعب تفسيرها نظرًا لوجود تداخلات كثيرة ربما كانت تعكس أثر العناصر الذاتية التي تستبعد في حالة ضم المجموعتين معًا وتحليل العينة ككل. وتم تفضيل ذلك في النهاية وهو ماجعل تفسير العوامل ممكنًا على النحو الذي سيجيء. والعوامل الأساسية كما أمكن تفسيرها هي:

- الدور الوظيفي
- ضغوط العمل اليومية
- الأعباء الإدارية
- العلاقة بالرؤساء
- العلاقة بين الإداريين والأكاديميين
- شؤون الطلاب

ويختلف هذا جزئيًا كما يتفق جزئيًا مع ماتوصل إليه باحثون آخرون . كان الدور ومهام العمل من العوامل التي توصل إليها أبكوتش Apkkoch وآخرون [٨] . وكان عبء العمل وظروف العمل ومسؤولياته والتعامل مع الزملاء ، هي عوامل توصل إليها ديوا Dua [٧] ، كما توصل إليها بورج Borg وزملاؤه [٦] وهي قريبة جدًا من عوامل ضغوط العمل اليومية والأعباء الإدارية والعلاقة بالرؤساء مما توصل إليه هذا البحث . وكان هناك عامل في دراسة ديوا هو إعادة تنظيم الجامعة ليس له نظير هنا .

أ - العامل الأول: الدور الوظيفي

تشبع على العامل الأول ٢٨ متغيرًا من المتغيرات الأربعين . وكانت أعلى التشبعات خاصة بمتغيرات التدريب والحوافز المادية والمعنوية وأدوات العمل . وقد تراوح معامل التشبع في هذه المتغيرات بين ٦٥٢ , ٠ و ٦٨٩ , ٠ ، وهي متغيرات تشملها قائمة مهام العمل في أدوات البحث . وكانت هناك مجموعة أخرى من المتغيرات تراوح معامل تشبعها بين ٥١ , ٠ و ٥٧٨ , ٠ وهي متغيرات فرص الترقي ، ووضوح التعليمات التي تنظم علاقات العمل ، والتأثير في اتخاذ القرار ، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات ، وخدمات تسهيل العمل . وهذه المجموعة تشملها قائمتا الدور ومهام العمل . وهناك بعد ذلك مجموعة متغيرات كانت معاملات التشبع فيها ٤٢٥ , ٠ إلى ٥٠١ , ٠ ، وهي الخاصة برفع المستوى الأكاديمي للطلاب ، وتعديل الخطط والمناهج الأكاديمية ، وكفاية الصلاحيات والمعلومات عن العمل وأهداف العمل ، وعقد اللجان وفرص الاشتراك فيها أثناء العمل ، وسهولة الوصول إلى العمل ، وسير النظام في القسم ، والتعاون بين الزملاء ، وتوافر أنشطة الطلاب اللاصفية ، وتنسيق احتياجات الطلاب مع المناهج الدراسية . وهذه المجموعة موزعة على القوائم الأربع .

كل هذه المتغيرات كانت ذات إحصائية عند مستوى ٠١ , ٠ ، وهي تشمل معظم المجموعة التي ضمتها قائمة الدور ، وكل المجموعة التي ضمتها قائمة مهام العمل ، ومعظم المجموعة الخاصة بشؤون الطلاب ، لكنها لاتشتمل إلا على متغير واحد فقط من مجموعة ضغوط العمل اليومية وهو عقد اللجان أثناء العمل . وتبقى بعد ذلك المتغيرات التي كانت دالة عند مستوى ٠٥ , ٠ ، وهي تشمل إنجاز المكاتبات وتقريب أوجه الخلاف مع الرؤساء ،

وتحديد المسؤوليات، وملاءمة التخصص للعمل، مع بعض العناصر المرتبطة بالعمل الطلابي ومشكلات الطلاب، وهي موزعة على القوائم الأربع.

وبالنظر إلى كل هذا التنوع وهذا الاتساع، لاينبغي أن تختلط الرؤية. ومن الممكن أن نلمح هنا عنصر تقدير الذات وأهمية الفرد في عمله، وهو ما تشير إليه متغيرات كفرص التدريب والترقي والتأثير في اتخاذ القرارات. وهنا تبدو رؤية الفرد لدوره الوظيفي مرتبطة بإبراز أهمية الوظيفة ومكانة الموظف الذي يشغلها. ولاشك أن البحث عن المكانة يبدأ في العمل، والتعبير عن ذلك يبدو واضحًا في ربط الوظيفة بأكبر قدر من المسؤوليات، مع الاهتمام بالترقي والتأثير في عملية اتخاذ القرار. ولذلك تظل هذه المتغيرات مرتبطة في التحليل النهائي بالدور الوظيفي معدلاً بالرؤية الذاتية أو التقدير الذاتي من جانب الفرد لدوره، حيث يضفي عليه هالة ليقنع نفسه بأهميته.

ب - العامل الثاني: ضغوط العمل اليومية

أهم المتغيرات المتشبعة على العامل الثاني تلك المتعلقة بإنجاز العمل والمكاتبات والاتصالات في الوقت المحدد. وقد ارتبط بهذه المتغيرات، ولكن بدلالة إحصائية أقل (٠,٠٥) إنجاز التقارير في الوقت المحدد. والواضح هنا هو إلحاح الحاجة إلى إنهاء الأعمال اليومية في وقتها. ويرتبط بذلك ارتباطًا موجبًا وبتشبعات عالية ودلالة عالية (٠,٠١) سير النظام بالقسم، وتنسيق ظروف الطلاب وأنشطة القسم. ولا غرابة في هذا الارتباط، فجزء كبير من ضغوط العمل اليومية ينبع من ضرورة الالتزام بالنظم والقواعد المؤسسية وعدم التحلل منها تحت ضغط الوقت أو غيره. ولا يشذ عن هذا في الدلالة بث روح التعاون بين المنسوبين أو ملاءمة التخصص، فكلاهما له أهميته عندما يتعلق الأمر بضغوط الوقت. وبخلاف ذلك هناك متغيرات ذات ارتباطات سالبة، وهي توافر فرص الترقي والندوات والمؤتمرات والتدريب والعمل باللجان. وهذه عناصر يمكن أن نفهم ارتباطها بوقت العمل وضغطها على الوقت المتاح. ويمكن أن نفهم بالتالي إشارتها السلبية التي تعبر عن علاقة عكسية مع المجموعة الأولى.

جـ - العامل الثالث: الأعباء الإدارية

أهم المتغيرات المتشبعة على هذا العامل عقد الاجتماعات واللجان والندوات أثناء

العمل، وتعديل الخطط والمناهج الأكاديمية. يلي ذلك متغيرات توافر أنشطة الطلاب اللاصفية وسهولة الوصول للعمل، ثم مجموعة المتغيرات ذات الإشارات السالبة والتي ترتبط بالتالي ارتباطًا عكسيًا مع المجموعة الأولى. وتشمل المجموعة ذات الإشارات السالبة توافر المعلومات اللازمة لأداء العمل، ووضوح أهداف العمل، ومعالجة المشكلات الطلابية، وتنسيق القرارات الإدارية مع المتطلبات الأكاديمية. والمتغيرات الثلاثة الأخيرة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, ٠، بينما كانت كل المتغيرات الأخرى المتشبعة على هذا العامل دالة إحصائيًا عند مستوى ٠١, ٠، وقد توزعت هذه المتغيرات على القوائم الأربع. والشيء المشترك في هذا كله هو الأعباء أو الصعوبات الإدارية. فالمتغيرات هنا تشير إلى أنشطة تتطلب جهدًا إداريًا مكثفًا، وهو ما ُعد السمة المميزة لهذا العامل.

د - العامل الرابع: العلاقة بالرؤساء

تشبعت على هذا العامل متغيرات عقد الندوات وعقد الاجتماعات واللجان أثناء العمل. وهذه متغيرات كانت متشبعة أيضًا على العامل السابق. وبالنظر إلى المتغيرات الأخرى ذات الارتباط الموجب مع هذه المجموعة في إطار هذا العامل، وهي تقدير الرؤساء، وإرضاء الرؤساء، وإنجاز الاتصالات الهاتفية في الوقت المحدد، نكاد نحس موقف المنسوبين وهم يحاولون إرضاء الرؤساء والحصول على تقديرهم، ويتحملون في الوقت نفسه نصيبهم من أعباء الندوات والاجتماعات واللجان أثناء العمل. ويمكن بالتالي فهم الإشارة السالبة لمجموعة متغيرات عالية التشبع على هذا العامل هي الخاصة بتبسيط المناهج الأكاديمية، والإرشاد الأكاديمي للطلاب، وتعديل الخطط والمناهج الأكاديمية. هذه المتغيرات الثلاثة الأخيرة يقع عبؤها أساسًا على الرؤساء، ومن هنا يتضح لماذا كان ارتباطها سالبًا بالمتغيرات الأخرى.

هـ - العامل الخامس: العلاقة بين الإداريين والأكاديميين

أعلى التشبعات على هذا العامل تلك الخاصة بالإرشاد الأكاديمي للطلاب، وإنجاز التقارير في الوقت المحدد، وهو عبء على الأكاديميين والإداريين كل في مجاله. ويرتبط بهذين المتغيرين ارتباطًا موجبًا ولكن بدلالة إحصائية أقل (٠٥, ٠) ثلاثة متغيرات هي

وضوح الأهداف، وتحديد المسئوليات، وتقريب أوجه الخلاف بين الرؤساء. وتبدو هذه المتغيرات الثلاثة الأخيرة نقاط التقاء بين الإداريين والأكاديميين. تجيء بعد ذلك مجموعة متغيرات سالبة الإشارة، هي الحوافز المادية والمعنوية وأدوات العمل وسير النظام بالقسم. وإشارتها السالبة تعني أنها ترتبط ارتباطًا عكسيًا مع المجموعة الأخرى. وتبدو العلاقة العكسية بين المجموعتين مفهومة إذا لحظنا أن المجموعة ذات الإشارات السالبة تحظى غالبًا بتركيز العاملين في الوظائف الإدارية مقابل تركيز الأكاديميين على الجوانب العلمية. ويعد ذلك تعبيرًا عن التوتر الذي يوجد عادة بين الإداريين والأكاديميين وإن لم يكن معلنًا. وصحيح أنه لم تكن هناك فروق إحصائية بين الفئتين بالنسبة لهذه المتغيرات إلا في متغير الإرشاد الأكاديمي للطلاب، لكن هذا لاينفي وجود فروق قد لاتكون جوهرية من الوجهة الإحصائية، لكنها يمكن أن تسبب التوتر المشار إليه.

و - العامل السادس: شؤون الطلاب

أهم المتغيرات في هذا العامل معالجة المشكلات الطلابية. وكان هذا المتغير دالا إحصائيًا على مستوى ٠,٠١، وكان مرتبطًا موجبًا مع عدة متغيرات دالة عند مستوى ٠,٠٥، هي تنسيق احتياجات الطلاب مع المناهج الأكاديمية، وتنسيق القرارات الإدارية مع المتطلبات الأكاديمية. ومن هنا يمكن تمييز هذا العامل باعتباره مواجهة احتياجات الطلاب. وبهذا المعنى يكون عاملا مشتركًا بين الإداريين والأكاديميين، كما تشير طبيعة المتغيرات. وهناك ارتباطات سالبة مع متغيرات ثلاثة، أحدها إنجاز العمل في الوقت المحدد، وفي حل المشكلات قد يتعذر بالطبع إنجاز العمل في وقت محدد. والثاني توافر فرص الترقي، وهو متغير قد لايمكن فهم ارتباطاته بالتحديد دون تعمق في دراسة بعض الحالات الفعلية. أما الثالث، فهو ملاءمة التخصص لطبيعة العمل، وعلاقته العكسية بالمتغيرات ذات الإشارات الموجبة يمكن فهمها تبعًا لما نعرفه من تنوع مشكلات الطلاب واحتمال عدم وجود التخصصات الملائمة للتعامل مع بعض تلك المشكلات على الأقل.

عاشرًا: الخلاصة وأهم النتائج

من النتائج السابقة يمكن القول إنه قد تم التوصل إلى إجابات للتساؤلات الأساسية

بشأن مصادر الشعور بضغوط العمل، وأنواع الضغوط، ووجود علاقة بين الضغوط ونوع العمل. وحول هذا التساؤل الأخير كان هناك نوعان من العمل، هما العمل الإداري والعمل الكاديمي. ووجود الضغوط الذاتية والموضوعية.

وبناءً عليه يمكن أن نستخلص من الدراسة مايلي:

١ - بينت الدراسة أن ضغوط العمل في معظمها تنشأ من بعض أساليب التفكير، فهي مرتبطة بالنمطية الفكرية أكثر من ارتباطها بنمطية الواقع وأسلوب التفاعل وطرق التعامل فيه.

٢ - أثبتت الدراسة أهمية عدم توقع الرئيس في العمل أن الموظفين التابعين له يسيرون بالمعايير العامة نفسها التي يعمل هو بها، لما قد يؤدي ذلك إلى فشل في نتائج التوقعات.

٣ - أوضحت الدراسة ضرورة الحرص على توضيح الأهداف بما يتلاءم وتوقعات المنظمة مع مستوى العطاء بأسلوب الفرد وإمكاناته وطرقه التي تخضع غالبًا لقرارات الموظف الخاصة.

٤ - دلت الدراسة على ضرورة وجود توازن بين بعض الاتجاهات، للموازنة بين المسؤولية والالتزام والولاء وحرية التنفيذ بين مختلف أنواع الملل الإداري والأكاديمي وبين علاقات العاملين في كل حقل على حدة.

٥ - شرحت الدراسة كيف أصبحت ظاهرة ضغوط العمل تمثل التحدي لنمو وتطوير التعليم الجامعي.

٦ - علقت الدراسة أداء الإدارة لدورها الفعال في إطار التخطيط والتنظيم والتوجه والرقابة على مدى التأثير والتأثر بصنوف الضغوط ذات العلاقة بالعمل الأكاديمي ماديًا ومعنويًا.

وقد اتسقت النتائج إلى حد كبير مع ماورد بالأدبيات المتصلة بالموضوع. وفي هذا يبدو المجتمع العربي مماثلا لغيره من المجتمعات. ولايمكن التوقع بأن تتماثل مصادر الفروق الفردية في المجتمع العربي مع المجتمعات الأخرى. فهنا قد تظهر خصوصيات كل مجتمع. وقد يتطلب التعرف عليها دراسات متعددة التخصصات وهو ما نوصي بإجرائه. وهناك بصفة عامة مجال واسع لدراسات عديدة لاتتناول فقط مصادر التوتر والإجهاد في العمل بل تتعداها إلى العلاقات السببية وأساليب العلاج الفردية والجماعية.

حادي عشر: التوصيات

يمكن أن نقدم نوعين من التوصيات؛ يتعلق أولهما بما يمكن أن يسهم به العمل الإداري في تخفيف ضغوط العمل، ويتعلق الثاني بالبحوث والدراسات التي يمكن إجراؤها.

١ - كيفية إسهام العمل الإداري في تخفيف ضغوط العمل

في هذا العصر، عصر الانفجارات المعرفية، تقدمت الإدارة تقدمًا جعلها تحظى بالتميز الذي تلعب فيه دور العمود الفقري للتقدم والرقي، وذلك بالتفاعل الكامل بين عناصر المنظمة والعوامل المحيطة بما يضمن أفضل إنتاجية. ويرتكز هذا على مدى حسن توظيف قدرات العضو المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة. وتتفرع عن هذا مهمتان هما تنمية قيم إدارية ملائمة والسيطرة على العوامل المؤثرة في المناخ العام للمؤسسة.

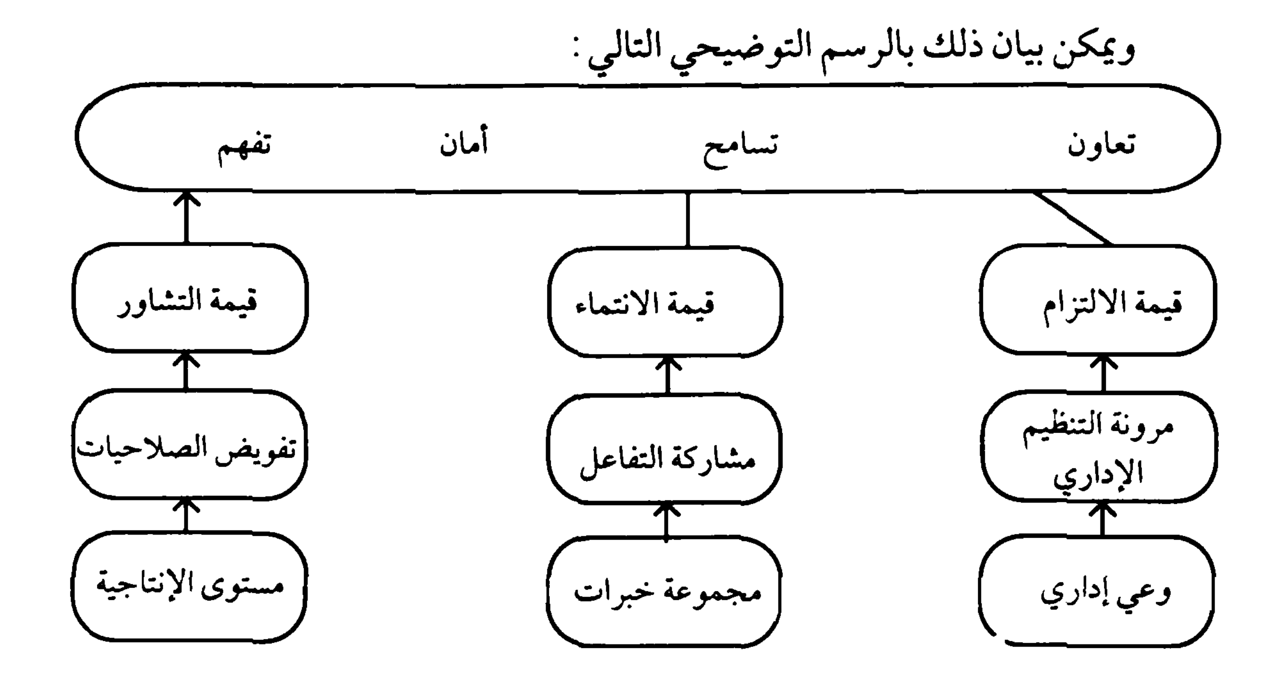
أ - تنمية القيم الإدارية الملائمة

يلتقي العمل الجاد حول محاور ثلاثة، هي الوعي الإداري ومجموعة الخبرات ومستوى الأداء أو الإنتاج، ويبقى لكل محور من المحاور خصوصيته من ناحية وتفاعله من جانب آخر.

فالوعي الإداري بما يشتمل عليه من مرونة وتنظيم يتبلور في قيمة من القيم الإدارية ذات الأهمية، تلك هي الالتزام. ومجموعة الخبرات بما تحمل من مشاركة وتفاعل تتبلور في قيمة من القيم الاجتماعية ذات الأهمية وهي الانتماء.

ومستوى الأداء بما يحمل من تفويض للصلاحيات يتبلور في قيمة من القيم الإسلامية ذات الأهمية هي التشاور. إذن، فتنمية القيم بمحاورها الثلاثة، الالتزام والانتماء والتشاور وبتبعياتها المختلفة للإدارة والمجتمع والإسلام، هي في مضمونها العام قيم إنسانية تهدف إلى مبادىء عامة من التعاون والتسامح والتفهم والأمان. و في مجملها تمثل أوجه علاج تساهم في تخفيف بعض أنواع الضغوط في العمل. وهي في مجموعها مبادىء وقيم إدارية تتحقق بتنميتها بعض الحلول لبعض الضغوط في العمل كما أنها في واقعها قيم مستمدة من ديننا الحنيف.

ويمكن بيان ذلك بالرسم التوضيحي التالي :

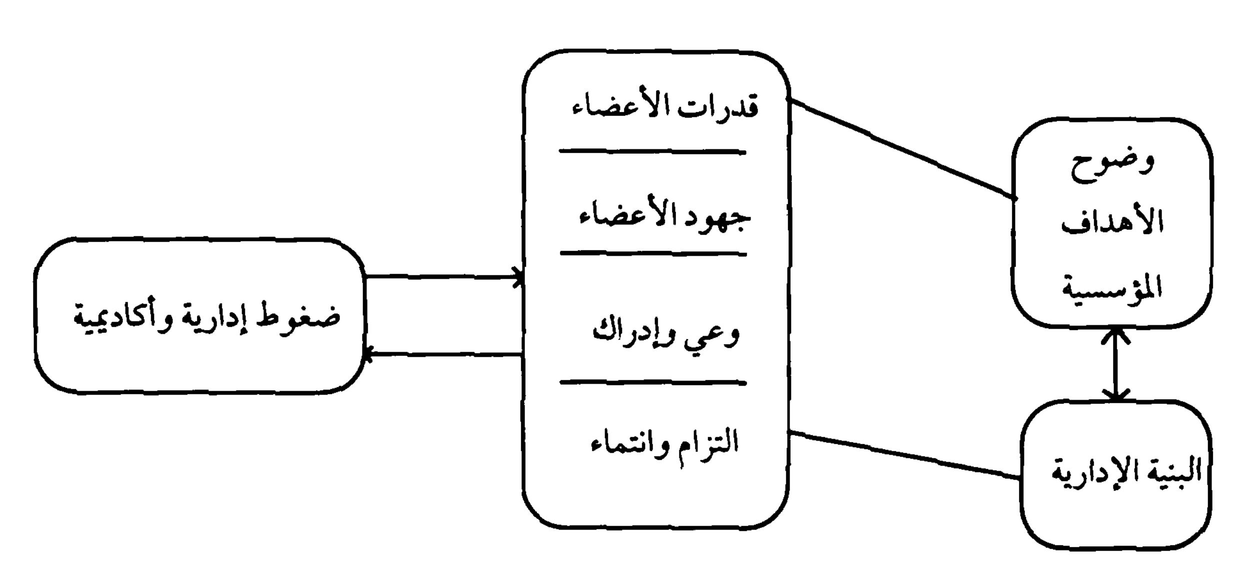


وهكذا يتلخص الأمر هنا في التوصية بالعمل بكل السبل على تنمية قيم إدارية تساهم في علاج ضغط العمل .

ب - السيطرة على العوامل المؤثرة في المناخ العام للمؤسسة

يبدو أن العوامل المؤثرة في المناخ العام للمؤسسة تنبثق من التفاعل بين جانبين على قدر من الأهمية ، إذ يمثلان حجري الزاوية في مختلف المؤسسات ، هما البنية الإدارية من ناحية ووضوح الأهداف العامة للمؤسسة من ناحية أخرى .

وينبثق من هذين الجانبين معًا قدرات الأعضاء وجهودهم المبذولة في طرق التقدم والنماء والتنمية والعطاء ، كما تتمثل فيه قيم الوعي والإدراك والالتزام والانتماء . وبقدر ماتحمل هذه الدوافع جميعًا من إيجابيات تساهم في مسيرة البنية الإدارية نحو أهدافها ، بقدر ماتلقى من ضغوط إدارية وأكاديمية تقاوم هذه المسيرة وتنحي جهودها جانبًا ، وقد تعيق سبل التقدم وتدفع بها إلى مرئيات سلبية متعددة . ويبين ذلك الرسم التوضيحي التالي



المناخ العام للمنظمة

عوامل مؤثرة في مقاومة الضغوط الأكاديمية والإدارية

وهكذا يمكن التوصية بالسيطرة على العوامل المؤثرة في المناخ العام للمؤسسة. وستكون لكل إدارة وكل مؤسسة إبداعاتها الخاصة لإنجاز هذه المهمة.

٢ - توصيات للباحثين

أما بالنسبة للباحثين وحتى يمكن تناول ظاهرة ضغوط العمل بشكل موضوعي فإننا نوصي بالآتي:

١ - أن يكون موضوع الضغوط في العمل موضع دراسات أكاديمية متفرعة تشمل كافة الهيئات والأجهزة ذات الصلة الإدارية، مما يؤدي إلى نظرة شاملة لسلبيات هذه الظاهرة.

٢ - أن تكون فروع الضغوط في العمل من القلق والتوتر وخلافه موضع رعاية ونظر البرامج التربوية التنموية في المملكة العربية السعودية.

٣ - دراسة الجانب المعاكس من الضغوط بمعنى تناول إيجابيات عدم الضغوط دراسة أكاديمية إحصائية ذات صلة بميدان دراستنا الحالية وميادين أخرى أكاديمية.

٤ - إجراء موازنات جادة بين الدراسات التي تناولت الجوانب السلبية لضغوط العمل والجوانب الإيجابية لاختفاء ضغوط العمل في سبيل وضع سياسة جادة هادفة ذات أبعاد تربوية نفسية إدارية تسهم في رفع كفاءة الخطط التنموية.

المراجع

[١] الخضيري، محسن أحمد. *الضغوط الإدارية: الظاهرة، الأسباب، العلاج*. القاهرة: مطبعة أطلس، ١٩٩١م.

[٢] Mattingly, M.A. "Sources of Stress and Burnout in Professional Child Care Work." *Child Care Quarterly*, 6, No. 2 (1977), 127-37.

[٣] Riggio, Ronald E. *Introduction to Industrial Organizational Psychology*. Scott Foresman, 1990.

[٤] Gmelch, Walter H., et al. "Sources of Stress for Academic Department Chairpersons." *Journal of Educational Administration*, 32, No.1 (1994), 79-94.

[٥] Gmelch, Walter H., et al. "Sources of Stress for Academes: A National Perspective." *Research in Higher Education*, 20, No. 4 (1984), 477-90.

[٦] Borg, Mark G. et al. "Occupational Stress and Job Satisfaction among School Administrators." *Journal of Euucational Administration*, 31, No. 1 (1993), 4-21.

[٧] Dua, Jagdish K. "Job Stressors and Their Effects on Physical Health, Emotional Health and Job Satisfaction in a University." *Journal of Educational Administration*, 32, No. 1 (1994), 59-78.

[٨] Approch, James L., et al. "Job Stress among School Administrators: FactorialDimensions and Differential Effects." *Journal of Applied Psychology*, 26, No. 4 (1982), 493-99.

[٩] Yoloys,T.W. "Gender Differences and Stress in a Work Place." The 14th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cairo, April 5-7, 1993.

[١٠] Rasch, Carla et al. "Sources of Stress among Administrators at Research Universities." *Review of Higher Education*, 9, No. 4 (1990), 419-34.

[١١] Hoy, Wayne K., and G. Miskel. *Educational Administration*, 4th ed. New York: McGraw Hill, 1991.

[١٢] Weber, Ann L. *Introduction to Psychology*. Ashille, NC: University of North Carolina, 1991.

[١٣] Pearlin, Leonard I. "The Sociological Study of Stress." *Journal of Health and Social Behavior*, 30, No. 31, (1989), 241-56.

[١٤] فرج، صفوت. *التحليل العاملي في العلوم السلوكية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.

Job Stress as Perceived by Faculty at University Level Education

Hend Majed Al-Khuthaila
Associate Professor, Vice Chairperson of the Education Department and Pre-school Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to examine the effect of job stress as perceived by both faculty and administrators at university level education. This is due to its importance as a factor that affects a number of issues: class management, decision making, participation in seminars and conferences, activities and measures taken to improve performance and academic standards, and evaluating as well as updating syllabuses and curriculums. The significance of the study emanates from the fact that the effect of job stress in relation to the scoial, economic, and political life of the academic individual has not been previously studied. The population of the study is derived from King Saud and Om Alqura Universities. The total of the sample was 134 males and females randomly selected from faculty and administrators. Analysis of the data of the study showed that:

1. Job stress is caused by the thinking style of the research population.
2. Expectation of the boss regarding his employees' adoption of his style of work or not was the main reason for failed expected result.
3. The importance of clarfying the objectives of the job in relation to the expectation of the institutional goals.
4. The nessecity of balancing attitudes about responsibility and loyalty.
5. Job stress challenges the growth and development of higher education and its performance.
6. Levels of preformance within the frames of planning, policy, guidance and supervision are influenced by job stress which has a causal impact on academic achievment.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١١٣-١٤٩ (١٤١٧هـ/١٩٩٧م).

الوقف وأثره في المعنى

سر الختم الحسن عمر
أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث . تعد قضية الوقف من القضايا التي لها أثرها الفاعل في قراءة القرآن الكريم، ولها دور رئيسي في تحديد المعنى الذي تحتويه الآيات الكريمة وفي استجلائه.

وتهدف هذه الدراسة إلى توضيح ذلك الأثر الفاعل لموضوع الوقف، ولتحقيق ذلك عمدت هذه الدراسة إلى تعريف الوقف وإلى بيان أقسامه المختلفة، كما تعرضت إلى حكم الوقف، وأوضحت مايترتب على ذلك من أثر في المعنى، ومن حكم شرعي.

ومن المعروف أن أي قارىء للقرآن الكريم لايمكن أن يتفادى موضوع القطع (الوقف) على الأجزاء والأحزاب والأرباع من القرآن؛ لذلك عمدت هذه الدراسة إلى التعرض لهذا الموضوع، فبينت نشأة هذا التقسيم، وأجابت عن التساؤل الخاص بأهمية الالتزام به أو وجوبه.

وقد ختمت الدراسة بعدد من النتائج التي تم التوصل إليها بعد البحث والاستقصاء.

الحمد لله الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوًا أحد، والصلاة والسلام على عبده ورسوله محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. . . اللهم سهل ويسر، ووفق لما فيه رضاك واعصمنا من الذلل والخطأ، يا أرحم الراحمين.

مدخل

إن المسلم في حاجة دائمة لقراءة كتاب الله [١][1] إما قراءة في الصلاة وإما تلاوة وتعبدًا به، وهو أفضل ما يتعبد به، لأنه من عند الله. لذلك لابد لصاحبه أن يعرف كيفية القراءة وما يتعلق بها من أمور بينها الإمام على كرم الله وجهه حينما سئل عن معنى قوله تعالى: ﴿ وَرَتِّلِ ٱلْقُرْءَانَ تَرْتِيلًا ﴾ (المزمل، الآية ٤) فقال: «الترتيل هو معرفة الوقوف وتجويد الحرف» [٢، جـ١، ص٣١٦].

فتجويد الحروف أمر ألمت به الأكثرية من التالين لكتاب الله لكن معظمهم أهمل الوقف بصورة جعلت الكثيرين منهم يقرأون القرآن للعبادة ولكن جهلهم للوقوف أوقعهم في مخالفة جعلت بعض العلماء يحكم بكفر من وقع في تلك المخالفة.

فهل الوقف بهذه الدرجة من الأهمية التي تجعل من جهله يقع في مخالفة تؤدي به إلى الكفر؟

إن الوقف أمر له أهميته العظمى في التلاوة، فمن عرف الوقف وقرأ به اتضح أمامه المعنى وفهم مدلول الآيات التي يقرؤها، «ومن لم يعرف الوقف لم يعلم القرآن» [٣، جـ١، ص٢٤٩]، قال بهذا أبو حاتم السجستاني الذي صلى بالبصرة ستين سنة بالتراويح وغيرها، «فما أخطأ يومًا ولا لحن يومًا ولا أسقط حرفًا ولا وقف إلا على حرف تام» [٤، جـ١، ص٣٢٠].

لهذا، فما الوقف؟ وما الابتداء؟ وهل من أخطأ في الوقف في تلاوته لكتاب الله نحكم بكفره؟ أم أن الأمر يحتاج إلى تفصيل وتوضيح، ولم يكن على إطلاقه؟ هذه الدراسة تجيب عن تلك التساؤلات متناولة:

- تعريف الوقف والابتداء
- أقسام الوقف - حكم الوقف
- أثر الوقف في المعنى

وبعد دراستنا لتلك النقاط نستطيع أن نصل إلى حكم نطمئن إليه، ويهتدي به إن شاء الله من شاء من التالين لكتاب الله.

---

[1] سيكتفى فيما بعد بذكر عنوان السورة وأرقام الآيات المستشهد بها، وذلك بين قوسين.

الوقف والابتداء

تعريف الوقف

إن الوقف له عدة أنواع، وقف القراء والفقهاء والنحاة وأهل اللغة. ولنبدأ بالوقف عند اللغويين: فالوقف في اللغة: سراج من عاج، يقال: وقفت المرأة توقيفًا، إذا جعلت في يدها الوقف.

وفرس موقف: إذا أصاب الأوظفة منه بياض في موضع الوقف ولم يعدها إلى أسفل ولافوق، فذلك التوقيف.

وليس في الكلام أوقفت إلا حرف واحد: أوقفت عن الأمر الذي كنت فيه، أي أقلعت. قال الطرماح:

جامحًا في غوايتي ثم أوقفـــت رضى بالتقى وذو البر راضي[٥، ص٢٦٣]

ويقال للمرأة: إنها لحسنة الموقفين: هما الوجه والقدم.

ويقال موقف المرأة: عيناها ويداها وما لابد من إظهاره [٦، جـ٤، ص ص ١٤٠-١٤١؛ ٧، جـ٢، ص٥٠٧].

الوقف عند الفقهاء

يقول ابن قدامة في المغني في كتاب «الوقف والعطايا» و«معناه تحبيس الأصل وتسبيل الثمرة، والأصل فيه ما روى عبدالله بن عمر قال: أصاب عمر أرضًا بخيبر، فأتى النبي صلى الله عليه وسلم يستأمره فيها، فقال: يارسول الله إني أصبت أرضًا بخيبر لم أصب قط مالا أنفس عندي منه، فما تأمرني فيها؟ فقال: «إن شئت حبست أصلها وتصدقت بها، غير أنه لايباع أصلها، ولايبتاع ولايوهب ولايورث» [٨، جـ٥، ص٣٩٩]. قال فتصدق بها عمر في الفقراء وذوي القربى والرقاب وابن السبيل والضيف، لاجناح على من وليها أن يأكل منها، أو يطعم صديقًا بالمعروف، غير متأثل فيه أو غير متمول فيه[٩، جـ١، ص١٨٤].

وعند الفقهاء أيضًا: «هو من التبرعات المندوبة. قال النووي: وهو من خواص الإسلام لقول الشافعي رضي الله عنه: «لم تحبس الجاهلية» أي لم يحبس أحد في الجاهلية دارًا ولا أرضًا ولا غير ذلك على وجه التبرر (من البر) [١٠، جـ٤، ص٧٥].

الوقف عند النحويين

وهو قطع النطق عند آخر الكلمة، والوقف على المنون فيه ثلاث لغات، الأولى وهي الفصحى: أن يوقف عليه بإبدال تنوينه ألفًا إن كان بعد فتحة، وبحذفه إن كان بعد ضمة أو كسرة بلا بدل، تقول: رأيت زيدًا، وهذا زيد، ومررت بزيد.

وإذا وقف على المقصور المنون، وقف عليه بالألف اتفاقًا نحو: رأيت عصى. واختلف في الوقف على المنقوص المنون، فذهب سيبويه إلى أنه لايوقف عليه بالياء، بل تحذف، نحو: هذا قاض ومررت بقاض ومذهب يونس إثباتها [١١، جـ٤، ص١٥٢].

قال ابن الخباز: فإن قلت: فما بالهم اختلفوا في إعادة ياء المنقوص واتفقوا على إعادة ألف المقصور؟ قلت «الفرق بينهما خفة الألف وثقل الياء» [١٢، جـ٢، ص٣٠٩].

الوقف عند القراء

الوقف عند القراء، عرف عدة تعريفات:

منها: قطع النطق عند آخر اللفظ [٣، جـ٣، ص٢٤٨].

ومنها: قطع صوت القارىء على آخر الكلمة الوضعية زمانًا [٣، جـ١، ص٢٤٨].

ومنها: تعريف ابن الجزري وهو: «عبارة عن قطع الصوت على الكلمة زمنًا يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة، إما بما يلي الحرف الموقوف عليه أو بما قبله. . . . لابنية الإعراض» [٢، جـ٣، ص٣٣٤]. ومنها، قطع الكلمة عما بعدها.

والوقف والقطع والسكت بمعنى واحد. وقيل القطع عبارة عن قطع القراءة رأسًا، والسكت عبارة عن قطع الصوت زمنًا ما دون زمن الوقف عادة من غير تنفس.

ولتوضيح الفرق الدقيق بين هذه المعاني نقول: إن الوقف يتنفس فيه القارىء عادة؛ أما السكت ففيه قطع صوت لكن من غير تنفس، فإذا تنفس القارىء في السكت تحول إلى وقف، وإذا لم يتنفس في الوقف تحول إلى سكت.

أما الفرق بين الوقف والقطع: فهو أن الوقف يكون بقطع الصوت مع نية استئناف القراءة والتنفس. وأما القطع فهو ترك القراءة رأسًا، أو الانتهاء منها. لذلك تستحب الاستعاذة بعد القطع لمن أراد الرجوع إلى التلاوة مرة أخرى. غير أن الناس تعارفت، أو

شاع بينهم أن قطع القراءة هو الوقف، فإذا انتهى القارىء من تلاوة حزبه أو ورده أو سبعه، يقولون: وقف. وهذا عرف عام، وليس مصطلحًا علميًا.

ويطلق الوقف على معنيين: أحدهما: المقطع الذي يسكت القارىء عنده، وثانيهما: المواضع التي نص عليها القراءة في كل موضع منها يسمى وقفًا، وإن لم يقف القارىء عنده.

فمعنى قولهم: هذا وقف. أي موضع يوقف عنده، وليس المراد أن كل موضع من ذلك يجب الوقوف عنده، بل المراد أنه يصلح عنده ذلك [١٣، ص٤]. وهذا التفصيل بين هذه المعاني فللمتأخرين؛ وأما المتقدمون فقد جاءت هذه العبارات (وقف - قطع - سكت) عند كثير منهم مرادًا بهاالوقف غالبًا [٢، جـ١، ص٣٣٢].

أما الابتداء فهو «الشروع في القراءة بعد قطع أو وقف، فإذا كان بعد القطع، فتتقدمه الاستعاذة ثم البسملة، إذا كان الابتداء من أوائل السرور، وإذا كان من أثنائها، فللقارىء التخيير في الإتيان بالبسملة، أو عدم الإتيان بها بعد الاستعاذة» [١٤، ص٣٩٥].

والابتداء لايكون إلا: «بكلام مستقل موف بالمقصود، غير مرتبط بما قبله في المعنى، لكونه مختارًا فيه، بخلاف الوقف، فقد يكون مضطرا إليه، وتدعوه الحاجة إلى أن يقف في موضع لايجوز الوقف عليه» [١٤، ص٣٩٥].

وبين الوقف والابتداء علاقة يوضحها«قول أئمة الوقف، لايوقف على كذا، معناه ألا يبتدأ بما بعده، إذ كل ما أجازوا الوقف عليه، أجازوا الابتداء بما بعده» [٢، جـ١، ص٣٤٦].

لهذا «تتفاوت مراتب الابتداء كتفاوت مراتب الوقف في التمام والكفاية والحسن والقبح، بحسب تمام الكلام وعدمه، وفساد المعنى بإحالته إلى معنى غير مقصود» [١٤، ص٣٩٦].

غير أنه يلاحظ أنهم تساهلوا في الوقف، ولم يتساهلوا في الابتداء، لأن الوقف قد يكون اضطرارًا لقطع نفس أو عطاس أو نسيان، فيقف القارىء مضطرًا، ولكن الابتداء يختاره القارىء اختيارًا، لذلك يشترط فيه أن يكون ابتداء مفيدًا، فالوقف اضطرارًا والابتداء اختيارًا، ولا يصح ما يفعله كثير من القراء الذين يقفون على كلمة ليست محل وقف فيرجعون إلى تلك الكلمة لربط المعنى، فيبدأون منها، ظانين أن المقصود من ربط الكلام أن يرجع إلى الكلمة التي وقف عليها ويبتدىء منها ولو لم يصح بها الابتداء،

وهذا خطأ شائع يجب التنبيه عليه والابتعاد عنه. كالذي يقف على كلمة «الآخرة» في قوله تعالى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ حَبِطَتۡ أَعۡمَٰلُهُمۡ فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِ ﴾ (آل عمران، الآية ٢٢)، فيرجع ويبدأ ﴿ فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِ وَمَا لَهُم مِّن نَّٰصِرِينَ ﴾ فيقال له: هذا ليس صحيحًا، لأن الابتداء يختاره القارىء فلا تبتدىء بهذا الجار والمجرور لضياع المعنى ومثال آخر لهذا الابتداء الخاطىء: كالذي يقف على كلمة «نفس» من قوله تعالى: ﴿ فَكَيۡفَ إِذَا جَمَعۡنَٰهُمۡ لِيَوۡمٖ لَّا رَيۡبَ فِيهِ وَوُفِّيَتۡ كُلُّ نَفۡسٖ ﴾: ثم يبدأ ﴿ نَفۡسٖ مَّا كَسَبَتۡ وَهُمۡ لَا يُظۡلَمُونَ ﴾ (آل عمران، الآية ٢٥)، فيقال له: هذا ليس صحيحًا، إذ الوقف لامانع منه، لأنه ربما يكون اضطرارًا لقطع نفس وغيره. أما الابتداء فلأنه يختاره اختيارًا، فلا يكون إلا من موضع يفيد معنى، فلا يبتدىء من «نفس» ولا من «كل»، وإنما الابتداء من «ووفيت» حتى يتضح المعنى. وهذا للتمثيل فقط، ولكنه خطأ شائع يقع فيه حتى بعض حفظة القرآن.

أقسام الوقف

اختلف أئمة القراء في أقسام الوقف، إذ كل إمام له اصطلاح في التقسيم، وجميع ما ذكروه «غير منضبط ولا منحصر لاختلاف المفسرين والمعربين» [١٥، ص٩]، فبعضهم اكتفى بتقسيمه إلى ثلاثة أقسام، وبعضهم وصل به إلى ثمانية أقسام. وهناك من تجاوز هذا.

فابن الأنباري يقول: «واعلم أن الوقف على ثلاثة أوجه، وقف تام ووقف حسن ليس بتام، ووقف قبيح ليس بحسن ولاتام» [١٦، جـ١، ص١٤٩].

أما أبو جعفر النحاس فيقول: «وهذا الكتاب نذكر فيه التمام في القرآن العظيم، وما كان الوقف عليه كافيًا أو صالحًا، وما يحسن الابتداء به، وما يجتنب من ذلك... فمن البيان تفصيل الحروف والوقف على ما قد تم، والابتداء بما يحسن الابتداء به، وتبيين ما يجب أن يجتنب من ذلك» [١٧، جـ١، ص٧٤].

وأما أبو عمرو الداني، فلم يذكر تقسيمًا خاصًا به، وإنما اكتفى بالإشارة إلى اختلاف العلماء في تقسيم الوقف إلى أربعة أقسام وإلى ثلاثة أقسام وإلى قسمين، ثم رجح القول الأول القائل بأربعة أقسام فقال: «والقول الأول أعدل عندي، وبه أقول لأن القارىء قد ينقطع نفسه دون التام والكافي فلا يتهيئان له، وذلك عند طول القصة وتعلق الكلام بعضه

بعض فيقطع حينئذ على الحسن المفهوم تيسيرًا وسعة إذ لاحرج في ذلك ولاضيق فيه في سنة ولا عربية» [١٨ ، ص١٣٩].

أما السجاوندي، فقد قسمه إلى خمسة أقسام: «لازم ومطلق وجائز ، مجوز ومرخص ضرورة» [١٩ ، جـ١ ، ص ص١٦٣-١٦٤].

وأما السيوطي، فقد أوصله إلى ثمانية أقسام: «تام وشبيه به، وناقص وشبيه به، وحسن وشبيه به، وقبيح ،وشبيه به» [١٥ ، ص٩].

أما أبو منصور الماتريدي، فقد تجاوز الجميع فقال: «اعلم أن الوقف عشرة أنواع: الأول: التام. الثاني منها: الوقف الحسن، الثالث، الكافي، الرابع: الوقف المستحب، الخامس: وقف الإشارة، السادس: وقف الحمد، السابع: وقف الإضرار، الثامن: وقف القبيح، التاسع: وقف المحال، العاشر: وقف الكفر» [٢٠ ، لقطة ٣].

واختار ابن الجزري من هذه الأقسام تقسيمًا قائمًا على التعلق من حيث اللفظ والمعنى، فقال: «إن الوقف ينقسم إلى اختياري واضطراري، لأن الكلام إما أن يتم أو لا؟ فإن تم كان اختياريًا. وكونه تامًا لايخلو إما أن لايكون له تعلق بما بعده البتة - أي لا من جهة اللفظ ولا من جهة المعنى - فهو الوقف الذي اصطلح عليه الأئمة (بالتام) لتمامه المطلق، يوقف عليه ويبتدأ بما بعده ، وإن كان له تعلق، فلا يخلو هذا التعلق إما أن يكون من جهة المعنى فقط وهو الوقف المصطلح عليه (بالكافي) للاكتفاء به عما بعده، واستغناء ما بعده عنه. وهو كالتام في جواز الوقف عليه والابتداء بما بعده. وإن كان التعلق من جهة اللفظ فهو الوقف المصطلح عليه (بالحسن)، لأنه في نفسه حسن مفيد، يجوز الوقف عليه دون الابتداء بما بعده، للتعلق اللفظي إلا أن يكون رأس آية، فإنه يجوز في اختيار أكثر أهل الأداء لمجيئه عن النبي صلي الله عليه وسلم في حديث أم سلمة رضي الله عنها. . . وإن لم يتم الكلام كان الوقف عليه اضطراريًا وهو المصطلح عليه (بالقبيح) لايجوز تعمد الوقف عليه إلا لضرورة من انقطاع نفس ونحوه لعدم الفائدة أو لفساد المعنى» [٢ ، جـ١ ، ص ص٣١٧-٣١٨].

فتقسيم ابن الجزري هذا، هو الذي نرجحه ونأخذ به، لاتضاح أقسامه ووضوحها، وغيره تفريع لايخرج عن اختياره هذا.

غير أن هذا التقسيم للوقف بالتام والكافي والحسن والقبيح، اعترض عليه القاضي أبو يوسف صاحب أبي حنيفة وعدّه ابتداعًا فقال: «إن تقدير الموقوف عليه في القرآن بالتام أو الناقص أو الحسن أو القبيح، وتسميته بذلك بدعة، ومسميه بذلك ومتعمد الوقف على نحوه مبتدع، قال: لأن القرآن معجز وهو كالقطعة الواحدة، ،وكله قرآن، وبعضه قرآن، وكله تام حسن وبعضه تام حسن» [٢١، جـ٢ ، ص ٥٥٢].

وقد رد عليه بأن الإعجاز ليس في الكلمة الواحدة وهي بعضه، وإنما الإعجاز في نظمه ورصفه، فلو أن إنسانًا ما قال: (إذا جاء) ووقف قيل له: «أهذا تام وقرآن؟ فإن قال نعم، قيل: فما يحتمل أن يكون القائل أراد: إذا جاء الشتاء؟ وكذلك كل ما يفرده من كلمات القرآن موجود في كلام البشر، فإذا اجتمع وانتظم انحاز عن غيره وامتاز وظهر مافيه من الإعجاز» [٢١، جـ٢، ص٥٥٣].

والمتأمل في هذه التقسيمات يجدها متقاربة، وإن اختلفت الألفاظ والتسميات، لأنها ترجع في النهاية للتعلق وعدمه. ولنبدأ باستعراض هذه الأنواع وتعريفها.

الوقف التام

وهو الوقف الذي تم وانفصل عما بعده لفظًا ومعنى [٢١، جـ٢، ص٥٦٣؛ ٢٢، ص١٧٩]. قد نجده عند انقضاء القصص في مثل سورة الشعراء عند قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُم مُّؤْمِنِينَ وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ﴾، الآيات: ٨, ٩, ٦٨، ١٠٤, ١٢٢, ١٤٠, ١٥٩, ١٧٥, ١٩١ من سورة الشعراء. فهذه الآيات كل واحدة منها نهاية قصة، وتبدأ قصة أخرى بعدها.

وكذلك في سورة القمر عند قوله تعالى: ﴿ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴾، الآيات: ١٧, ٢٢, ٣٢, ٤٠، فكل واحدة منها نهاية قصة وتبدأ بعدها قصة أخرى.

وقد يأتي التام عند الفواصل التي لاارتباط لها بما بعدها لا لفظًا ولا معنى، كالوقف على قوله تعالى: ﴿ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (البقرة، الآية ٥)، ثم الابتداء بقوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا ... ﴾ (البقرة، الآية ٦)، فالآية الخامسة كانت تتحدث عن المتقين، ثم جاءت الآية السادسة تتحدث عن الذين كفروا.

وقد يكون الوقف التام قبل انقضاء الآية كالوقف على قوله تعالى: ﴿قَالَتْ إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً ﴾ (النمل، الآية ٣٤)

ثم يبتدىء: ﴿ وَكَذَٰلِكَ يَفۡعَلُونَ ﴾ النمل، الآية ٣٤) [٢٣، جـ٣، ص٣٩٢].

فقوله: ﴿ أَذِلَّةٗ ﴾: لم يكن رأس آية ولكنه نهاية كلام بلقيس حكاه الله لنا. أما ﴿ وَكَذَٰلِكَ يَفۡعَلُونَ ﴾ هذا قول العليم الخبير.

كالوقوف على قوله تعالى: ﴿ لَّقَدۡ أَضَلَّنِي عَنِ ٱلذِّكۡرِ بَعۡدَ إِذۡ جَآءَنِيۗ ﴾ (الفرقان، الآية ٢٩) ثم يبتدىء: ﴿ وَكَانَ ٱلشَّيۡطَٰنُ لِلۡإِنسَٰنِ خَذُولٗا ﴾ (الفرقان، الآية ٢٩)، فقوله تعالى: ﴿ إِذۡ جَآءَنِيۗ ﴾ لم يكن راس آية ولكنه نهاية قول الظالم محكي عنه: ﴿ وَكَانَ ٱلشَّيۡطَٰنُ لِلۡإِنسَٰنِ خَذُولٗا ﴾ وهو كلام الله سبحانه وتعالى.

وقد يكون الوقف تامًا بعد انقضاء الآية بكلمة واحدة كقوله: ﴿ لَّمۡ نَجۡعَل لَّهُم مِّن دُونِهَا سِتۡرٗا ٩٠ كَذَٰلِكَۖ ﴾ (الكهف، الآيتان ٩٠-٩١)، فآخر الآية ٩٠ عند قوله تعالى: ﴿ سِتۡرٗا ﴾ ولكن المعنى لم يتم إلا عند قوله تعالى ﴿ كَذَٰلِكَۖ ﴾ في الآية ٩١.

وكقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّكُمۡ لَتَمُرُّونَ عَلَيۡهِم مُّصۡبِحِينَ ١٣٧ وَبِٱلَّيۡلِۚ ﴾ (الصافات، الآيتان ١٣٧-١٣٨)، فآخر الآية ١٣٧ عند ﴿ مُّصۡبِحِينَ ﴾، ولكن المعنى لم يتم إلا عند قوله تعالى: ﴿ وَبِٱلَّيۡلِۚ ﴾ في الآية ١٣٨.

وكقوله تعالى: ﴿ وَسُرُرًا عَلَيۡهَا يَتَّكِـُٔونَ ٣٤ وَزُخۡرُفٗاۚ ﴾ (الزخرف، الآيتان ٣٤-٣٥)، فالآية ٣٤ تمت عند قوله تعالى: ﴿ يَتَّكِـُٔونَ ﴾ ولكن المعنى لم يتم إلا عند قوله تعالى: ﴿ وَزُخۡرُفٗاۚ ﴾ في الآية ٣٥.

وهكذا في كل وضع مشابه لمثل هذه المواضع، فإن الوقف التام لا يكون إلا إذا وقف على ماذكرنا من أمثلة، سواء كان ذلك على رأس آية أو وسطها، أو بعد نهاية الآية بكلمة كما مثلنا.

وقد يتفاضل التام في التمام نحو ﴿ مَٰلِكِ يَوۡمِ ٱلدِّينِ ﴾ و﴿ إِيَّاكَ نَعۡبُدُ وَإِيَّاكَ نَسۡتَعِينُ ﴾. كلاهما تام إلا أن الأول أتم من الثاني، لاشتراك الثاني فيما بعده في معنى الخطاب بخلاف الأول [٢، جـ١، ص ص٣١٩-٣٢٠].

والأصل في التمام ما رواه ابن عمر رضي الله عنهما إذ يقول: «لقد عشنا برهة من دهرنا، وإن أحدنا ليعرف الإيمان قبل القرآن، وتنزل السورة على محمد صلى الله عليه وسلم فنتعلم حلالها وحرامها، وما ينبغي أن يوقف عنده منها، كما تتعلمون أنتم اليوم القرآن. ولقد رأيت اليوم رجالاً يؤتى أحدهم القرآن قبل الإيمان، فيقرأ مابين فاتحته إلى

خاتمته، مايدري ما آمره ولازاجره، ولا ما ينبغي أن يوقف عنده منه، وينثره نثر الدقل.»
فهذا الحديث يدل على أنهم كانوا يتعلمون التمام، كما يتعلمون القرآن، وقول ابن عمر: «لقد عشنا برهة من الدهر،» يدل على أن ذلك إجماع الصحابة [١٧، جـ١، ص٨٧].

وحكم الوقف التام أنه يحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده [١٨، ص١٤٠] لأن المعنى يكون تامًا ولايحتاج إلى توضيح أو بيان، فالذي يقرأ آيات الله، ولا يتبين معانيها، قد يتجاوز الوقف التام أو يقصر دونه، فيضيع منه المعنى، كآية الفرقان ﴿ لَّقَدْ أَضَلَّنِى عَنِ ٱلذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَآءَنِى ﴾ فمن لم يقف على ﴿ جَآءَنِى ﴾ وتجاوزها حتى أكمل الآية لم يتبين له ماقاله الظالم لنفسه، وما قاله ربنا جل وعلا.

أو أن يجمع بين من رحمهم الله من الصالحين من عباده، وبين الظالمين، كالآية ﴿ وَلَٰكِن يُدْخِلُ مَن يَشَآءُ فِى رَحْمَتِهِۦ ۚ وَٱلظَّٰلِمُونَ مَا لَهُم مِّن وَلِىٍّ وَلَا نَصِيرٍ ﴿٨﴾ ﴾ (الشورى، الآية ٨)، فمن لم يقف على ﴿ رَحْمَتِهِۦ ۚ ﴾ يكون قد وقع فيما نهى عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله: «مالم تختم آية عذاب بآية رحمة أو آية رحمة بآية عذاب» [١٨، ص١٣٢].

وكذلك نحو قوله تعالى: ﴿ وَٱلشُّهَدَآءُ عِندَ رَبِّهِمْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ وَنُورُهُمْ ۖ ﴾ هنا الوقف تام، ولايقبل أن يوصل ذلك بقوله: ﴿ وَٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ وَكَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَآ أُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلْجَحِيمِ ﴾ (الحديد، الآية ١٩)، علمًا بأن كثيرًا من لجان المصاحف الموقرة لم تتنبه لهذا، لذلك نجدهم وضعوا علامة (صلى) على قوله تعالى: ﴿ وَنُورُهُمْ ۖ ﴾ ومعناها الوصل أولى، وكنت أتوقع من لجنة طباعة مصحف المدينة النبوية بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف أن تلاحظ ذلك وتتداركه وتضع في هذا المكان وما يماثله علامة (قلى) ومما يشابه ذلك الآية ١٢ من سورة محمد، وهي قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُدْخِلُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ ۖ وَٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ ٱلْأَنْعَٰمُ وَٱلنَّارُ مَثْوًى لَّهُمْ ﴾ فهل يعقل أن تكون العلامة هنا (صلى) على كلمة الأنهار، بمعنى أن الوصل أولى؟ فماذا يحدث لو انقطع نفس القارىء على كلمة ﴿ كَفَرُوا۟ ﴾ ؟ يحدث الأمر المنهي عنه وهو الجمع بين أهل الرحمة وأهل العذاب.

لهذا نأمل من لجان المصاحف أن تهتم بهذه العلامات ولا تقلد غيرها ممن سبقها، فتغير منها حسب ما يتضح لها من المعاني، ومما قاله المختصون في هذا الفن. لأنه يلاحظ أنها قلدت أعمال السابقين دون تغيير يذكر، علمًا بأن هذه العلامات ليست ملزمة لأحد،

وإنما للاسترشاد والاهتداء بها، فما دمنا نهتدي بها لابد أن يكون وضعها بصورة صحيحة حتى تعطى دلالة كافية، واسترشادًا تامًا.

الوقف الكافي

وهو الذي انفصل مما بعده في اللفظ وله به تعلق في المعنى بوجه، ويحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده، ويسمى الصالح، والمفهوم والجائز [٢١، جـ٢، ص٥٦٣]، وقد نجده في رؤوس الآي كالوقف على قوله تعالى ﴿ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾. (البقرة، الآية ٣). والابتداء بما بعد ذلك. فهذا كلام تام المعنى وما بعده كلام مستقل مستغن عما قبله في اللفظ وإن اتصل به في المعنى. [٢١، جـ٢، ص٥٦٣] وكالوقف على قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ سَوَآءٌ عَلَيْهِمْ ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ۝٦ ﴾ (البقرة، الآية ٦). فالمعنى قدتم هنا، ولكن ينشأ سؤال في ذهن القارىء والمستمع، لماذا لا يؤمن هؤلاء سواء أنذروا أم لم ينذروا؟ مما يدل على ارتباط ما بعده به في المعنى، فتأتي الإجابة في قوله تعالى: ﴿ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ﴾ (البقرة، الآية ٧).

وقد نجده في أثناء الآيات وهو كثير كالوقف على قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ ﴾ (النساء، الآية ٢٣)، والابتداء بما بعد ذلك. وكالوقف على قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ ﴾ (البقرة، الآية ٤) والابتداء بما بعد ذلك.

وكذلك القطع (الوقف) على الفواصل في سورة التكوير: ﴿ إِذَا ٱلشَّمْسُ كُوِّرَتْ وَإِذَا ٱلنُّجُومُ ٱنكَدَرَتْ وَإِذَا ٱلْجِبَالُ سُيِّرَتْ ﴾، والانفطار: ﴿ إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنفَطَرَتْ ۝١ وَإِذَا ٱلْكَوَاكِبُ ٱنتَثَرَتْ ۝٢ وَإِذَا ٱلْبِحَارُ فُجِّرَتْ ۝٣ وَإِذَا ٱلْقُبُورُ بُعْثِرَتْ ۝٤ ﴾. فكل كلام أفاد معنى واستغنى بعامل ومعمول فيه فالوقف عليه كاف.

وقد يتفاضل الكافي في الكفاية، كما في قوله تعالى: ﴿ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ ﴾، هذا كاف. لكن ﴿ فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضًا ﴾ أكفى منه. وقوله تعالى: ﴿ بِمَا كَانُوا۟ يَكْذِبُونَ ﴾ (البقرة، الآية ١٠) أكفى منهما.

وأكثر مايكون التفاضل في رؤوس الآي نحو: ﴿ أَلَآ إِنَّهُمْ هُمُ ٱلسُّفَهَآءُ ﴾ كاف، ﴿ وَلَٰكِن لَّا يَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة، الآية ١٣). أكفى منه.

ومثل هذا: ﴿وَأُشْرِبُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ﴾ كاف. ولكن: ﴿إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ (البقرة، الآية ٩٣) أكفى منه.

وكذلك نحو: ﴿رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا﴾ كاف. ولكن قوله تعالى: ﴿إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ (البقرة، الآية ١٢٧) أكفى منه [٢، جـ١، ص٣٢٠].

والأصل في الوقف الكافي ما رواه البخاري بسنده المتصل إلى عمرو بن مرة رضي الله عنه قال: قال لي النبي صلى الله عليه وسلم: أقرأ علي. قلت: أقرأ عليك وعليك أنزل؟ قال: فإني أحب أن أسمعه من غيري، فقرأت عليه سورة النساء حتى بلغت ﴿فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰؤُلَاءِ شَهِيدًا﴾ (النساء، الآية ٤١). قال: أمسك. فإذا عيناه تذرفان [٢٤، جـ٦، ص٣٧٥].

وما رواه البخاري أيضًا بسنده عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال لي النبي صلى الله عليه وسلم: اقرأ عليّ. قلت يارسول الله أقرأ عليك وعليك أنزل؟ قال نعم فقرأت سورة النساء حتى أتيت إلى هذه الآية ﴿فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰؤُلَاءِ شَهِيدًا﴾ (النساء، الآية ٤١). قال حسبك. فالتفت إليه فإذا عيناه تذرفان [٢٤، جـ٦، ص٦٠٠].

فمن هذا الحديث أخذ القراء جواز الوقف على مثل هذا، واصطلح عليه بالكافي. فقوله: ﴿وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰؤُلَاءِ شَهِيدًا﴾ متعلق بما بعده من حيث المعنى، فليس بتام، لأن في ذهن القارىء أو السامع سؤالا وهو: ماذا يكون حالهم إذا كان هذا؟ والجواب: ﴿يَوْمَئِذٍ يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ إلى قوله تعالى: ﴿وَلَا يَكْتُمُونَ اللَّهَ حَدِيثًا﴾ (النساء، الآية ٤٢). فهنا يكون الوقف التام.

ومع ذلك أمر الرسول صلى الله عليه وسلم القارىء أن يقف على ﴿شَهِيدًا﴾ قبله، فدل دلالة واضحة على جواز الوقف على الكافي [١٨، ص١٣٧؛ ٢٢ ص١٨٤].

وقد يكون الوقف كافيًا على قراءة، وغير كاف على قراءة أخرى. مثال ذلك قوله تعالى: ﴿إِن تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِن تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنكُم مِّن سَيِّئَاتِكُمْ﴾ (البقرة، الآية ٢٧١). فمن قرأ برفع ﴿وَيُكَفِّرُ عَنكُم﴾ فالوقف الكافي عند قوله تعالى: ﴿فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ﴾، ومن جزم فلا يقف عند قوله تعالى: ﴿فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ﴾،

بل الكافي يكون عند قوله تعالى: ﴿ وَيُكَفِّرُ عَنكُم مِّن سَيِّـَٔاتِكُمْ ﴾، ومن قرأ بالنون والجزم وحمزة والكسائي.

وكذلك الأمر في قوله تعالى: ﴿ يَسْتَبْشِرُونَ بِنِعْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَفَضْلٍ وَأَنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (آل عمران، الآية ١٧١). فمن قرأ بفتح ﴿ وَأَنَّ ٱللَّهَ ﴾ لا يقف إلا عند آخر الآية. ومن قرأ بكسر همزة ﴿ وَأَنَّ ٱللَّهَ ﴾ هو الكسائي وحده. فإن الكافي عنده عند قوله تعالى: ﴿ يَسْتَبْشِرُونَ بِنِعْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَفَضْلٍ ﴾ ثم يستأنف ﴿ وَأَنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ [٢٥، ص٢١٩؛ ٢٢، ص١٨٥].

الوقف الحسن

هو ماتم معناه وتعلق بما بعده من حيث اللفظ لا المعنى، والمقصود بالتعلق اللفظي: أن يتعلق المتقدم بالمتأخر من حيث الإعراب كأن يكون اللفظ الموقوف عليه موصوفًا وما بعده صفة له، أو معطوفًا وما بعده معطوفًا عليه، أو مستثنى منه وما بعده مستثنى. أو بدلاً وما بعده مبدل منه، وما شابه ذلك، ويوجد في رؤوس الآي وفي أثنائها كالوقف الكافي والتام [١٤، ص٣٧٧].

وهذا الوقف يحسن الوقف عليه؛ وأما الابتداء بما بعده، ففيه تفصيل وفيه خلاف بين العلماء ومظنة الخطأ في الوقف عليه والابتداء بما بعده كبيرة.

فما كان في أثناء الآية نحو قوله: ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ﴾ فهذا كلام أفاد معنى، وهو الإقرار بالحمد لله مستحق الحمد والشكر، ولذلك حسن الوقف عليه، لكن هل يحسن الابتداء بما بعده؟ إن كان ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ﴾ من أول الفاتحة: فبعده قوله تعالى: ﴿ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ وإن كان في أول فاطر فبعده قوله تعالى: ﴿ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾، وهما صفة للفظ الجلالة في الموضعين. والصفة والموصوف كالشيء الواحد. فالابتداء حينئذ بقوله تعالى: ﴿ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ أو بـ ﴿ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ غير مقبول، لأنه لايفيد معنى، هذا بالإضافة إلى أن اللفظ المبدوء به عار عن العوامل اللفظية، وهذا لايكون إلا في المبتدأ وهو مرفوع. وهذان اللفظان ﴿ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾، ﴿ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ ﴾ مخفوضان. لذلك لابد من وصل الكلمة الموقوف عليها وهي ﴿ لِلَّهِ ﴾ بما بعدها، حتى يتصل العامل بالمعمول.

أما إن كان الوقف الحسن على رأس آية كالوقف على قوله تعالى: ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ

﴿ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ (الفاتحة، الآية ٢) ﴿ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ﴾ (الفاتحة، الآية ٣). فإنه يجوز الوقف عليه. أما الابتداء بما بعده، فهذا محل خلاف بين العلماء، فمنهم من يرى أن الوقف على رؤوس الآي سنة، ولذلك أجازوا الابتداء بما بعده وإن تعلق به لفظًا لامعنى. دليلهم في ذلك حديث أم المؤمنين أم سلمة رضي الله عنها حين سئلت عن قراءة رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالت: «كان إذا قرأ قطع قراءته آية آية يقول: ﴿بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝١ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝٢ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٣ مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ۝٤﴾

ومنهم من قال: لايبدأ بما بعد الوقف الحسن إلا إن كان رأس آية «وأمن اللبس» [٣، ص٢٥٢] وكان مابعد رأس الآية يفهم معنى، وإلا فلا يحسن الابتداء به كقوله تعالى: ﴿لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ فِي ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ﴾ (البقرة، الآيتان ٢١٩-٢٢٠). فقوله: ﴿تَتَفَكَّرُونَ﴾ رأس آية، لكن مابعده لايفهم إلا بما قبله، فلا يحسن الابتداء بقوله: ﴿فِي ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ﴾، بل يستحب العود لما قبله.

وهناك من يرى أن حديث أم المؤمنين أم سلمة لادليل فيه على سنية الوقف على رؤوس الآيات، وإنما هو أمر قصد به تعليم الفواصل. فيقول الجعبري: «وجهل قوم هذا المعنى فسموه وقف السنة، إذ لايسن إلا ما فعله تعبدًا، ولكن هو وقف البيان» [٣، جـ١، ص٢٥٣] أي بيان فواصل الآيات، ويقوى حجة هؤلاء ماقالوه من أن الحديث فيه ضعف لوصف الترمذي له بأنه حديث غريب.

فهؤلاء يرون أن وقفه صلى الله عليه وسلم على رؤوس الآيات إنما كان ليبين للمستمعين رؤوس الآي، ولو لم يكن لهذا، لما وقف على ﴿ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ ولا ﴿ٱلرَّحِيمِ﴾ لما في الوقف عليهما من قطع الصفة عن الموصوف [٣، جـ١، ص٢٥٤)].

فكأن القائلين بهذا الرأي، يمنعون الوقف على الوقف الحسن وإن لم يصرحوا بذلك لما فيه من تعلق بما بعده لفظًا لامعنى. لكن فما كان رأس آية لايعد قبيحًا ولايمنع الابتداء بما بعده، بل الأفضل الوقوف على رؤوس الآيات، وإن تعلقت بما بعدها. قالوا واتباع هدي رسول الله صلى الله عليه وسلم أولى [٢، جـ١، ص٣١٨] إذ الوقف على رؤوس الآيات هديه.

إلا أن من الفواصل ما لايحسن الوقف عليه كقوله عز وجل: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ﴾ لأن المراد، فويل للساهين عن صلاتهم المرائين فيها، فلا يتم هذا المعنى إلا بالوصل [٢١،

جـ٢، ص٥٥٣]، غير أن صاحب *هداية القارىء* يقول: «وصفوة القول في هذه المسألة التي كثر فيهاالكلام أن الوقف على قوله تعالى ﴿فَوَيۡلٞ لِّلۡمُصَلِّينَ﴾ جائز؛ لأنه رأس آية ولاقبح فيه ولاحرمة مادام القارىء مستمرًا في قراءته إلى أخر السورة بخلاف ما لو قطع قراءته وأنهاها عنده، فيمنع من ذلك ويكون الوقف قبيحًا إلا من عذر قهري صده عن إتمام السورة» [١٤، ص٣٩٢].

وهذا ما عليه الجمهور، إذ لا يقبل من إمام أن يقول بقبح وقف على رأس آية، لما فيه من وصف الرسول صلى وسلم بذلك، وإنما يقال: من الفواصل ما لا يحسن الوقف عليه لما فيه من الارتباط اللفظي، كالوقف على القسم دون جوابه كقوله تعالى: ﴿وَٱلَّيۡلِ إِذَا يَغۡشَىٰ﴾ وما بعده، لايوقف على ﴿وَٱلۡأُنثَىٰٓ﴾ لأن الفائدة في المقسم عليه وهو قوله عزوجل: ﴿إِنَّ سَعۡيَكُمۡ لَشَتَّىٰ﴾ وكذلك قوله عزوجل: ﴿وَٱلضُّحَىٰ﴾ لايوقف دون ﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ٣﴾. وكذلك ﴿وَٱلذَّٰرِيَٰتِ ذَرۡوٗا﴾ و﴿وَٱلتِّينِ وَٱلزَّيۡتُونِ﴾ وما أشبهه [٢١، جـ٢، ص ص ٥٥٥-٥٥٦].

فما كان بمثل هذا الترابط اللفظي، بين القسم وجوابه، والشرط وجزائه فمن الأفضل والأحسن أن يقف على جواب القسم، حتى لايصبح مابعده كلامًا غير مفهوم.

وما عدا ذلك فالأمر فيه متسع لأن الموضع الواحد يمكن أن يكون تامًا، وأن يكون كافيًا، وأن يكون حسنًا، كما في قوله تعالى: ﴿فِيهِ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ﴾ (البقرة، الآية ٢). يجوز أن يكون تامًا إذا كان ﴿ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ﴾ (البقرة، الآية ٣) مبتدأ، والخبر ﴿أُوْلَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدٗى مِّن رَّبِّهِمۡۖ﴾. ويجوز أن يكون كافيًا إذا جعلت ﴿ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ﴾ مرفوعًا على معنى: هم الذين، أو منصوبًا على معنى: أعنى الذين، وأن يكون حسنًا إذا كان في موضع خفض نعتًا ﴿لِّلۡمُتَّقِينَ﴾ [٢١، جـ٢، ص٥٦٤].

وعليه فأي وجه يحتمل أن يتسع لعدة وجوه دون مخالفة لأمر شرعي، فلا داعي للتضييق والتشديد، فهما أمران مخالفان لمفهوم الإسلام، القائم على التيسير والتبشير.

الوقف القبيح

وهو الوقف الذي لم يتم معناه لأنه متعلق بما بعده لفظًا ومعنى، أو هو الذي لايعرف المراد منه [١٨، ص١٤٨] إما لنقص المعنى، وإما لتغيره، فنقص المعنى كقولك: (بسم)

فإن هذا لايفيد معنى ، والتغيير كقولك ﴿ فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ﴾ (الماعون، الآية ٤)[٢١، جـ٢، ص٥٦٤]، والتمثيل بهذه الآية فيه نظر .

وهذا الوقف يعرف ليجتنب ويبتعد عنه ؛ لأنه لايجوز لقارىء كتاب الله أن يتعمد الوقف على مثل هذين الوقفين إلا إذا اضطر لذلك كضيق نفس ونحوه أو عطاس أو نسيان، فإن كان كذلك يسمى الوقف حينئذ للضرورة، وهو أمر لادخل للإنسان فيه، فهو مضطر في هذا الوضع . ثم بعد ذهاب هذه الضرورة التي ألجأته إلى الوقف على هذه الكلمة يبتدىء منها ويصلها بما بعدها إن صلح الابتداء بها وإلا فيبتدىء بما قبلها مما يصلح البدء به إلى أن يصل إلى مايجوز أن يقف عنده [١٤، ص٣٨٧] .

والوقف القبيح قد يكون قبحه فيما يؤدي إليه من قبيح الابتداء، لا في الوقف ذاته، كالوقف على قوله تعالى : ﴿ لَّقَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ ﴾ (آل عمران، الآية ١٨١)؛ وقوله تعالى : ﴿ لَّقَدْ كَفَرَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ ﴾ (المائدة، الآية ١٧)؛ وقوله تعالى : ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ ﴾ (التوبة، الآية)؛ وقوله تعالى : ﴿ وَقَالَتِ ٱلنَّصَٰرَى ﴾(التوبة، الآية ٣٠)؛ وقوله تعالى : ﴿ إِلَّآ أَن قَالُوٓا۟ أَبَعَثَ ﴾ (الإسراء، الآية ٩٤)؛ وقوله تعالى : ﴿ وَمَن يَقُلْ مِنْهُمْ ﴾، (الأنبياء، الآية ٢٩)؛ وقوله تعالى : ﴿ وَهُم مُّهْتَدُونَ وَمَالِىَ ﴾ (يس، الآيتان ٢١-٢٢)؛ وقوله تعالى : ﴿ أَلَآ إِنَّهُم مِّنْ إِفْكِهِمْ لَيَقُولُونَ ﴾ (الصافات، الآية ١٥١) .

فالوقف على هذه المواضع التي تقدم ذكرها لم يكن قبيحًا، وإنما القبح في الابتداء بما بعدها كما في قوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ فَقِيرٌ ﴾ و﴿ إِنَّ ٱللَّهَ ثَالِثُ ثَلَٰثَةٍ ﴾ و﴿ عُزَيْرٌ ٱبْنُ ٱللَّهِ ﴾ و﴿ ٱلْمَسِيحُ ٱبْنُ ٱللَّهِ ﴾ و﴿ ٱللَّهُ بَشَرًا رَّسُولًا ﴾ و﴿ إِنِّى إِلَٰهٌ مِّن دُونِهِۦ ﴾ و﴿ لَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِى فَطَرَنِى ﴾ و﴿ وَلَدَ ٱللَّهُ ﴾ تعالى الله عن ذلك علوًا كبيرا .

فالوقف في ذاته لايمنع، وإنما يمنع الابتداء بمثل هذه الأمثلة التي ذكرناها، فإن وقف على تلك المواضع وشبهها، ولم يبتدىء بما بعدها، وإنما رجع وابتدأ بما قبل هذه الكلمات، فلا شيء عليه، لأن وقفه لم يؤد إلى أمر محظور أو قبيح .

وقد يكون القبح في الوقف ذاته، وذلك إذا وقف على قوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَسْتَحْىِۦٓ ﴾ البقرة، الآية ٢٦)؛ وقوله تعالى : ﴿ فَبُهِتَ ٱلَّذِى كَفَرَ ۗ وَٱللَّهُ ﴾ (البقرة، الآية ٢٥٨)؛ وقوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُعْتَدِينَ ﴾ (البقرة، الآية ١٩٠)؛ وقوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِى ﴾ (المائدة، الآية ٥١)؛ وقوله تعالى : ﴿ لَا يَبْعَثُ ٱللَّهُ ﴾ (النحل، الآية ٣٨) .

فمثل هذا الوقف قبيح لايجوز تعمده، لأنه فصل المتأخر عن المتقدم من مثل قوله تعالى: ﴿ أَن يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا ﴾، وقوله: ﴿ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ﴾، وقوله تعالى: ﴿الْمُعْتَدِينَ﴾، وقوله: ﴿الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾، وقوله تعالى: ﴿مَن يَمُوتُ﴾، فمن اضطر لذلك بانقطاع نفس أو غيره، وجب عليه أن يرجع إلى ماقبل ما وقف عليه، ويصل الكلام بعضه ببعض، فإن لم يفعل ذلك وقع في خطأ عظيم، وإن كان متعمدًا ذلك وقاصدًا له خرج من دين الإسلام والعياذ بالله.

وقد يقول قائل: وهل يوجد من يقرأ مثل هذه القراءة؟ نقول نعم. وهناك أمثلة عديدة سماها بعضهم: وقوف الكفر [٢٠، لقطة ٤]. وقد سمعت من قرأ فقال ﴿فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ﴾ يريد بذلك قوله تعالى: ﴿فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَافِرِينَ﴾ (البقرة، الآية ٩٨).

وأقبح من هذا الوقف الذي يسوّي بين حال من آمن ومن كفر، ومن اهتدى ومن ضل، كالوقف على قوله تعالى: ﴿فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ فَانتَهَىٰ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ﴾ البقرة، الآية ٢٧٥)؛ وقوله تعالى: ﴿ فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدِ اهْتَدَوا وَّإِن تَوَلَّوْا ﴾ (آل عمران، الآية ٢٠)؛ وقوله تعالى: ﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ عَظِيمٌ وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا ﴾ (المائدة، الآيتان ٩-١٠)؛ وقوله تعالى: ﴿لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَىٰ وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ ﴾ (الرعد، الآية ١٨)؛ وقوله تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ﴾ (إبراهيم، الآية ٧)؛ وقوله تعالى: ﴿ فَمَن تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي وَمَنْ عَصَانِي ﴾ (إبراهيم، الآية ٣٦)؛ وقوله تعالى: ﴿مَن يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَن يُضْلِلْ﴾ (الكهف، الآية ١٧)؛ وقوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ﴾ فاطر، الآية ٧) ؛ وقوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ كَفَرُوا وَصَدُّوا عَن سَبِيلِ اللَّهِ أَضَلَّ أَعْمَالَهُمْ ۝١ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ﴾ (محمد صلى الله عليه وسلم، الآيتان ١-٢)؛ وقوله تعالى: ﴿ وَالشُّهَدَاءُ عِندَ رَبِّهِمْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ وَنُورُهُمْ وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا ﴾ (الحديد، الآية ١٩).

فمن لم يلحظ هذا الفرق بين الحكمين المختلفين، يكن قد أثم واعتدى وجهل وافترى، لهذا لابد للقارىء أن يكون حذرًا حين قراءته لكتاب الله حتى لايجمع بين حال أهل الكفر والإيمان، وأهل السعادة والشقاء. وشبيه بهذا من يقف على وقف يجمع بين

أمرين بعيدين، وربما يؤدي الوقف إلى إبطال حكم شرعي، كالوقف على قوله تعالى: ﴿ وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا ٱلنِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ ﴾(النساء، الآية ١١). ومعروف أن النصف كله من حق الإبنة دون الأبوين؛ أما الوقف بهذه الصورة فيجعلهما شريكين في النصف مع الابنة، وهو أمر مبطل لحكم قرره الشرع بالنص القرآني. ويلحق بهذا مانسمعه ممن يقرأ ويقف على قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَسْتَجِيبُ ٱلَّذِينَ يَسْمَعُونَ وَٱلْمَوْتَىٰ ﴾ (الأنعام، الآية ٣٦)، ومعروف أن الاستجابة في الآية من الذين يسمعون وليس من الموتى، والموتى خبر آخر وهو ﴿ وَٱلْمَوْتَىٰ يَبْعَثُهُمُ ٱللَّهُ ﴾.

وأقبح من هذا وأبشع الوقف الذي يؤدي إلى نفي الألوهية كالوقف على قوله تعالى ﴿ وَمَا مِنْ إِلَٰهٍ ﴾ي الآية ٦٢ من سورة آل عمران ﴿ وَمَا مِنْ إِلَٰهٍ إِلَّا ٱللَّهُ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ و ما يؤدي إلى نفي الرسالة عن محمد صلى الله عليه وسلم، فالقرآن يقول في أكثر من آية ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا مُبَشِّرًا وَنَذِيرًا ﴾ (الإسراء، الآية ١٠٥ والفرقان، الآية ٦٥). فمن قرأ ووقف قائلاً: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ ﴾غير مضطر لذلك يكون قد وقع في ذنب عظيم، وإن قصد المعنى المؤدي إلى نفي الألوهية في الآية الأولى، ونفي الرسالة في الآية الثانية، فإنه يكون قد كفر والعياذ بالله.

هناك وقف آخر يتعسف فيه الجهلة من المقرئين الذين تستهويهم أصوات المعجبين وصيحاتهم التي تدفع الجهلة للتفنن في القراءة دون مراعاة لأصولها التي لاتؤخذ إلا من المحققين، فهناك من يقرأ ﴿ فَمَنْ حَجَّ ٱلْبَيْتَ أَوِ ٱعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ ﴾ويقف ثم يبتدىء ﴿ عَلَيْهِ أَن يَطَّوَّفَ بِهِمَا ﴾ البقرة، الآية ١٥٨)؛ أو يقرأ ﴿ وَهُوَ ٱللَّهُ ﴾ ويقف ثم يبتدىء ﴿ فِي ٱلسَّمَاوَاتِ وَفِي ٱلْأَرْضِ ﴾ (الأنعام، الآية ٣).

أو يقرأ ﴿ فَٱنتَقَمْنَا مِنَ ٱلَّذِينَ أَجْرَمُوا۟ وَكَانَ حَقًّا ﴾ ويقف ثم يبتدىء ﴿ عَلَيْنَا نَصْرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ الروم، الآية ٤٧) بمعنى لازم أو واجب [٣، جـ١، ص٣٦٣] وليس من شيء يجب على الله، وإنما تفضل وكرم منه. أو يقرأ ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ ﴾ يقف ثم يبتدىء ﴿ بِٱللَّهِ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾ (لقمان، الآية ١٣) على القسم. أو يقرأ ﴿ عَيْنًا فِيهَا تُسَمَّىٰ ﴾ ويقف ثم يبتدىء ﴿ سَلْسَبِيلًا ﴾ (الإنسان، الآية ١٨)، ففصل الكلمة وجعل منها (أمرا) سل. وهو تحريف يخالف رسم المصحف. أو يقرأ ﴿ وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَن يَشَاءَ ﴾ ويقف ثم يبتدىء ﴿ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (التكوير، الآية ٢٩). وفساد هذا

ظاهر، لأنه جعل الفعل (يشاء) من غير فاعل. فهذا وأمثاله من التكلف والتمحل الذي يخرج الآيات القرآنية عن معناها المراد، ففاعل هذا مخطىء ومرتكب لإثم عظيم.

حكم الوقف

لقد وقفنا على أقسام الوقف فيما تقدم، فهل هذه الأقسام يلزم القارىء بالوقف عليها أم أن الأمر فيه متسع؟

إن الأقسام التي تقدم ذكرها تبين حالة القارىء لكتاب الله، فإن وقف على مثل قوله تعالى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدٗى مِّن رَّبِّهِمۡۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ ﴾ (البقرة، الآية ٥)، يسمى وقفًا تاما. وإن وقف على مثل قوله تعالى: ﴿ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ﴾ (الفاتحة، الآية ٢)، يقال عنه وقف حسن.

وحكم هذه الوقوف الثلاثة يحسن الوقف عليها والابتداء بما بعدها. غير أن الوقف الحسن فيه تفصيل وبيان فإن كان الوقف الحسن على رأس آية، فإنه يقف عليه اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم، ويبتدىء بما بعده إن كان يفهم معنى، وإلا، يقف عليه ولا يبتدىء بما بعده، وإنما يرجع ليربط المعنى كما مر بنا قبل هذا من مثل قوله تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِ لَعَلَّكُمۡ تَتَفَكَّرُونَ . فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِۗ ﴾(البقرة، الآيتان ٢١٩-٢٢٠).

وإن لم يكن الوقف الحسن على رأس آية، يقف عليه ولا يبتدىء بما بعده دون نظر إلى إفادته معنى أم لا. كالوقف على ﴿ ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ ﴾فإنه لايبتدىء بما بعده بل يرجع.

يأتي بعد ذلك الوقف القبيح، وهو الذي لايفيد معنى ومتعلق بما بعده لفظًا ومعنى، فإن وقف القارىء عليه مضطرًا، لانقطاع نفس أو عطاس أو ماشابه ذلك فيسمى ضرورة، والضرورات تبيح المحظورات. وإن لم يكن مضطرًا فلا يقف عليه، لأن «الجلة من القراء وأهل الأداء ينهون عن الوقف على هذا الضرب وينكرونه» [١٨، ص ١٤٨]؛ لأنه غالبًا مايكون على فعل دون فاعله، أو فاعله أو فاعل دون مفعوله، أو مبتدأ دون خبره، أو ماشابه ذلك.

والأئمة يقولون: «لا يجوز الوقف على المضاف دون المضاف إليه، ولا على الفعل دون الفاعل، ولا على الفاعل دون المفعول ولا على المبتدأ دون الخبر» [٢، جـ١،

ص٣٢٣] وهم «لايريدون بذلك أنه حرام ولا مكروه ولا ما يؤثم» [٢، جـ١، ص٣٢٣]، و«إنما يريدون بذلك الجواز الأدائي وهو الذي يحسن في القراءة ويروق في التلاوة» وابن الجزري يقول في المقدمة: «وليس في القرآن من وقف وجب ولا حرام غير ماله سبب.» والأسباب كثيرة منها تحريف المعنى، أو مخالفة المعنى لمراد الآية كما مر بنا من التعسف في الوقف القبيح، ومن هنا تأتي الأحكام التي قد تصل إلى الحرمة، وأحيانًا إلى الكفر والعياذ بالله، إن صحب ذلك اعتقاد بالمعنى. وهذا تشديد من الأئمة القراء لما يرونه من مخالفات تحدث من بعض القراء جهلاً أو تكلفًا، وتؤدي ببعضهم إلى الوقوع في المحظور.

وقد يظن ظان أن هذا أمر بعيد وقوعه ممن يتلون كتاب الله، لكن مانشاهده في كثير من الأحيان يقع من القراء، يجعلنا نؤيد هذه الأحكام القاسية حتى يرتدع الناس ويهتموا بما يعينهم على قراءة كتاب الله بالصورة التي تتناسب مع مقاصد الآيات. فهل يقبل من أحد يقرأ قول الله تعالى ﴿ فَإِنَّ ٱللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَٰفِرِينَ ﴾ البقرة، الآية ٩٨) أن يقول ﴿فَإِنَّ ٱللَّهَ عَدُوٌّ﴾!! أو يقرأ ﴿ لِلَّذِينَ ٱسْتَجَابُوا۟ لِرَبِّهِمُ ٱلْحُسْنَىٰ ۚ وَٱلَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا۟ لَهُۥ ﴾ (الرعد، الآية ١٨)، جامعًا بين من استجابوا لربهم ولهم الجنة، ومن لم يستجيبوا ولهم جهنم؟!!!

وقد يعتمد هؤلاء الذين يقفون على مثل هذه المواضع على قول ابن الأنباري الذي يقول «لا إثم عليه وإن عرف المعنى، لأن نيته الحكاية عمن قاله» [١٥، ص١٣]. فهل تفيد النية في مثل هذا؟ نقول لهم: وإذا كان القارىء ينوي المعنى الذي جاءت من أجله الآية، فماذا يفعل المستمع؟ وكيف يعرف ما بنية القارىء؟ لذا فالأخذ بقول أبي جعفر النحاس أفضل، فقد قال: «ولا ينبغي أن يحتج بأن نيته - وإن وقف - غير ذلك، مكروه عند العلماء. . . والسنة وأقوال الصحابة تدلك على ذلك، فقد أنكر النبي صلى الله عليه وسلم على الرجل الذي خطب فقال «من يطع الله ورسوله فقد رشد ومن يعصهما» ولم يسأله عن نيته ولا ما أراد، وأنكر النبي صلى الله عليه وسلم على من قال «ماشاء الله وشئت» ولم يسأله عن نيته. وكذا القاطع على ما لايجب أن يقف عليه، وإن كان في نيته غيره، فإنه يكره ذلك كله، وعن أبي بكر الصديق رضي الله عنه قال لرجل معه ناقة، إتبيعها بكذا؟ فقال: لا عافاك الله. فقال: لاتقل هكذا، ولكن قل: لا وعافاك الله، فأنكر عليه لفظه ولم يسأله نيته.» [١٧، جـ١، ص ص٩٢، ٩٣] فلنا الظاهر والله يتولى السرائر.

وعليه فالاهتمام بالوقف ومعرفة ما يترتب عليه، أمر في غاية الأهمية ولا يعرف هذا إلا بالتلقي من أفواه الضابطين.

ومع أن الأئمة قالوا إنهم لايريدون بقولهم: لايجوز الوقف على كذا، والابتداء من كذا، كراهة ولاحرمة تؤدي بصاحبها إلى الوقوع في الإثم، فإنه لا يستطيع أحد أن يوجب وقفًا أو يحرمه لأن التحريم والتحليل من الله، ولا يصدران إلا عن دليل. وفي الوقت ذاته لايترك الأمر هملاً دون تحذير ينبه القارىء ويحذره من وقف يؤدي به إلى ما لايقبل عند الأئمة أو يفسد معنى الآيات. فالحكم على الوقف ينطلق مما يؤدي إليه من معنى. وقد مر بنا قول ابن الجزري: «وليس في القرآن من وقف وجب ولاحرام غير ماله سبب.»

أما ما قاله الأئمة من عدم جواز الوقف على بعض المواضع، فإنهم لايريدون بذلك حرامًا ولا مكروهًا يلحق صاحبه الإثم أو المخالفة الشرعية، وإنما يريدون الجواز الأدائي، الذي يجمل ويحسن القراءة.

وأما ما نجده عند بعض الأئمة من وصفهم للوقف على بعض المواضع بالكفر أو الإثم لمن أدى وقفه لمعنى فاسد أو جهله، فإنه تشديد منفّر للمسلم عن قراءة القرآن. لأن الذي يقصد المعنى الفاسد، أو المعنى المؤدي للكفر، فإن كفره لا يتوقف على وقفه أو وصله، والعياذ بالله.

كما أن القول بأن الوقف الخاطىء يؤدي إلى الكفر أو الحرمة دون أن يصحبه قصد لذلك، فأمر لم نقف له على دليل. قد يقال إنه يؤدي إلى فساد المعنى، أو يحول دون فهم المقصود من الآيات، ويكون مذمومًا من الأئمة، فينهى عنه، ويؤمر فاعله بتعلم الوقف، لكن إلصاق الكفر بمسلم يقرأ القرآن نتيجة خطأ أو جهل بالوقف، فأمر فيه مغالاة تنفر المسلمين من تلاوة كتاب الله.

أثر الوقف في المعنى

من استقراء الأحوال التي تحدث لقراء كتاب الله سبحانه وتعالى في الوقف، يتضح لنا أن القارىء لابد له من الإلمام بالوقف بصورة تمكنه من التمييز بين أنواع الوقف المختلفة، التام والكافي والحسن والقبيح، وبخاصة الأخير منها حتى يتحاشى الوقف عليه وما يترتب

عليه من الوقوع في بعض المحاذير التي مرت بنا، هذا بالإضافة إلى اتضاح المعنى وبيانه لمن فهم الوقف والابتداء.

ومن هنا تظهر أهمية الوقف، لأن من لم يعرفه يخلط بين المعاني المختلفة والأحكام المتغايرة، كالذي يقف على قوله تعالى: ﴿وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ﴾ (النساء، الآية ١١)، أو على قوله تعالى: ﴿ وَاللَّائِي يَئِسْنَ مِنَ الْمَحِيضِ مِن نِّسَائِكُمْ إِنِ ارْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ وَاللَّائِي لَمْ يَحِضْنَ وَأُولَاتُ الْأَحْمَالِ ﴾ (الطلاق، الآية ٤). فالوقف على مثل هذين الموضعين فيه تغيير للمعنى وتبديل للأحكام الشرعية، إذ يجعل الأبوين يشتركان مع البنت في النصف، في الآية الأولى، وهو أمر مخالف لما جاءت من أجله الآية. كما أن الوقف في الآية الثانية، يجعل عدة أولات الأحمال ثلاثة أشهر مع عدة اللائي يئسن من المحيض واللائي لم يحضن.

فالوقف له أهمية كبرى في إيضاح معاني الآيات ومقاصدها، وتحقيق ما يرجوه القارىء من تلاوة كتاب الله سبحانه وتعالى. ولذلك جعله الهذلي «حلية التلاوة وزينة القارىء، وبلاغ التالي، وفهم المستمع وفخر العالم، وبه يعرف الفرق بين المعنيين المختلفين والنقيضين المتباينين والحكمين المتغايرين» [٣، ص٢٤٩].

وهذا ما أكده القسطلاني بقوله عن أهمية الوقف والابتداء: «ولا مرية بمعرفتها تظهر معاني التنزيل، وتعرف مقاصده وتستعد القوة المفكرة للغوص في بحر معانيه على درر فوائده» [٣، ص٢٤٩].

ومن العلماء من يرى أن القارىء لا يستطيع بدونه أداء القراءة التي تعينه على معاني الآيات، وتعصمه عن الوقوع في المشكلات إذ يقولون: «به يعرف كيف أداء القرآن، وبه تتعين معاني الآيات، ويؤمن الاحتراز عن الوقوع في المشكلات» [٢٦، جـ٢، ص٣٤٢].

ويؤكد هذا المعنى الإمام السخاوي قائلاً: «ففي معرفة الوقف والابتداء الذي دونه العلماء تبيين معاني القرآن العظيم، وتعريف مقاصده، وإظهار فوائده، وبه يتهيأ الغوص على درره وفوائده» [٢١، جـ٢، ص٥٥٣].

فالقارىء لكتاب الله عليه أن يهتم بالوقف والابتداء، وأن يقف عند المعاني غير المترابطة، فيفهم ويعي ما يقرأ حتى إذا سمعه مستمع عرف ما ترمي إليه الآيات، لأن قارىء القرآن علية «أن يتفهم ما يقرأه، ويشغل قلبه به، ويتفقد القطع والائتناف، ويحرص على

أن يُفهم المستمعين في الصلاة وغيرها، وأن يكون وقفه عند كلام مستغن أو شبيه، وأن يكون ابتداؤه حسنًا» [١٧، جـ١، ص٩٧].

ومما يدل على أثره في المعنى اهتمام الصحابة به، وتعلمهم له كما يتعلمون القرآن. فقد قال عبدالله بن عمر رضي الله عنهما: «لقد عشنا برهة من دهرنا، وإن أحدنا ليؤتى الإيمان قبل القرآن، وتنزل السورة على محمد صلى الله عليه وسلم، فنتعلم حلالها وحرامها، وما ينبغي أن يوقف عنده منها، كما تتعلمون أنتم اليوم القرآن، ولقد رأيت اليوم رجالاً، يؤتى أحدهم القرآن قبل الإيمان فيقرأ مابين فاتحته إلى خاتمته، ما يدري ما آمره ولا زاجره، ولا ماينبغي أن يوقف عنده منه، ،ينثره نثر الدقل» [١٧، جـ١، ص٩٧].

«وفي كلام ابن عمر برهان على أن تعلمه إجماع من الصحابة رضي الله عنهم، وصح بل تواتر عندنا تعلمه والاعتناء به من السلف الصالح كأبي جعفر يزيد بن القعقاع إمام أهل المدينة الذي هو من أعيان التابعين، وصاحبه الإمام نافع بن نعيم وأبي عمرو بن العلاء ويعقوب الحضرمي وعاصم بن أبي النجود وغيرهم من الأئمة» [٢، جـ١، ص٣١٦].

ومما يدل على أهميته، اشتراط «كثير من أئمة الخلف على المجيز أن لا يجيز أحدًا إلا بعد معرفته الوقف والابتداء» [٢، جـ١، ص٣١٧].

و«معرفة الوقف والابتداء تبنى على معرفة معاني القرآن وتفسيره وإعرابه وقراءاته، فقد تقتضي بعض القراءات وقفًا لاتقتضيه القراءة الأخرى» [٢١، جـ٢، ص٦٤٤] كالوقف على قوله تعالى: ﴿ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ ﴾(إبراهيم، الآية ١). فهذا الوقف تام على قراءة ابن عامر ونافع، لأنهما يقرآن الآية الثانية ﴿ٱللَّهِ ٱلَّذِى لَهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ﴾(إبراهيم، الآية ٢) برفع لفظ الجلالة على الاستئناف؛ وأما بقية القراء فقراءتهم بالخفض على البدل في ﴿ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ ﴾، فليس بوقف في حقهم [١٥، ص ص٢٠٤-٢٠٥].

لهذا يمكن أن نقول إنه لابد من معرفة أصول مذهب الأئمة القراء في الوقف والابتداء، ليعتمد في قراءة كل مذهبه، فنافع كان يراعي محاسن الوقف والابتداء بحسب المعنى كما ورد عنه النص بذلك.

وابن كثير كان يقول: إذا وقفت في القرآن على قوله تعالى: ﴿ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ﴾(آل عمران، الآية ٧) وعلى قوله ﴿ وَمَا يُشْعِرُكُمْ ﴾ (الأنعام، الآية ١٠٩) وعلى قوله

﴿إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌۗ﴾ النحل، الآية ١٠٣) لم أبال بعدها وقفت أم لم أقف. مما يدل على أنه يقف حيث ينقطع نفسه. غير أن الإمام الصالح أبا الفضل الرازي روى عنه: أنه كان يراعي الوقف على رؤوس الآي، ولا يعتمد في أوساط الآي وقفًا سوى المواضع التي تقدم ذكرها.

أما أبو عمرو فقد كان يتعمد الوقف على رؤوس الآي ويقول: هو أحب إلي. غير أن الخزاعي ذكر عنه أنه كان يطلب حسن الابتداء؛ أما أبو الفضل الرازي، فقد ذكر عنه: أنه يراعي حسن الوقف.

أما عاصم، فقد كان يراعي حسن الابتداء، غير أن الخزاعي ذكر أن عاصمًا والكسائي يطلبان الوقف من حيث يتم الكلام.

وأما حمزة، فقد اتفقت الرواة على أنه كان يقف عند انقطاع النفس، وأرجعوا ذلك إلى ماكان، يقرأ به من التحقيق والمد الطويل، فلا يستطيع القارىء بلوغ وقف التمام ولا الكافي، ولكن ابن الجزري يرجع ذلك إلى كون القرآن عند الإمام حمزة كالسورة الواحدة، فلم يكن يتعمد وقفًا معينًا [٢، جـ١، ص ص٣٣١-٣٣٢].

فيتضح لنا أن الأئمة القراء رضي الله عنهم لايقفون إلا على رؤوس الآي كما عند أبي عمرو البصري، وأنهم يراعون محاسن الوقف والابتداء كما عند الإمام نافع، أو يطلبون حسن الابتداء، أو الوقف من حيث يتم الكلام إلا الإمام حمزة الذي يقف عند انقطاع النفس، وهذا يرجع إلى التزامه بالقراءة بمرتبة التحقيق. فمعرفة مذاهب القراء والابتداء، تجعل القارىء مدركًا لمذهب شيخه، ملتزمًا به، وهو أمر يعصمه من الوقوع في الخطأ الذي يحدث عند كثيرين من الجهلة لذلك.

وأهم من ذلك معرفة الوقوف التي نسبت للنبي صلى الله عليه وسلم، وإن كانت في بعض الكتب نجدها منسوبة لجبريل عليه السلام، ولافرق بين وقفيهما، لأن جبريل كان يقرأ والرسول صلى الله عله وسلم يتبعه، فكان يقف عند قوله في سورة البقرة ﴿فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ﴾ (البقرة، الآية ١٤٨).

الثاني عند قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ﴾ (الآية ١٩٧)

الثالث في آل عمران عند قوله تعالى: ﴿وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ﴾ (الآية ٧)

الرابع في المائدة عند قوله تعالى: ﴿فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلنَّـٰدِمِينَ﴾ (الآية ٣١)
الخامس في المائدة أيضًا عند قوله تعالى: ﴿ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ﴾ (الآية ٤٨)
السادس في المائدة أيضًا عند قوله تعالى: ﴿ مَا لَيْسَ لِى بِحَقٍّ ﴾ (الآية ١١٦)
السابع في يونس عند قوله تعالى: ﴿ أَنْ أَنذِرِ ٱلنَّاسَ ﴾ (الآية ٢)
الثامن في يونس أيضًا عند قوله تعالى: ﴿ قُلْ إِى وَرَبِّىٓ إِنَّهُۥ لَحَقٌّ ﴾ (الآية ٥٣)
التاسع في يوسف عند قوله تعالى: ﴿ قُلْ هَـٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ ﴾ (الآية ١٠٨)
العاشر في الرعد عند قوله تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ ﴾ (الآية ١٧)
الحادي عشر في النحل عند قوله تعالى: ﴿وَٱلْأَنْعَـٰمَ خَلَقَهَا﴾ (الآية ٥)
الثاني عشر في لقمان عند قوله تعالى: ﴿ يَـٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ﴾ (الآية ١٣)
الثالث عشر في المؤمن (غافر) عند قوله تعالى: ﴿ أَنَّهُمْ أَصْحَـٰبُ ٱلنَّارِ ﴾ (الآية ٦)
الرابع عشر في النازعات عند قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ أَدْبَرَ يَسْعَىٰ ﴿٢٢﴾ فَحَشَرَ ﴾ (الآيتان ٢٢-٢٣)
الخامس عشر في القدر عند قوله تعالى: ﴿ خَيْرٌ مِّنْ أَلْفِ شَهْرٍ ﴾ (الآية ٣)
السادس عشر في القدر أيضًا عند قوله تعالى: ﴿ مِّن كُلِّ أَمْرٍ ﴾ (الآية ٤)
السابع عشر في (النصر) عند قوله تعالى: ﴿وَٱسْتَغْفِرْهُ﴾(الآية ٣) [١٥، ص٨]

وتظهر أهميته بجلاء حينما نطلع على اهتمام السابقين به، وكثرة مؤلفاتهم فيه، وتتبعهم لآيات القرآن كلمة كلمة، موضحين مافيها من وقف تام أو كاف أو حسن، وما يترتب على الوقف وعدمه، نجد ذلك عند ابن الأنباري في *إيضاح الوقف والابتداء*، وأبي جعفر النحاس في *القطع والائتناف*، وأبي عمرو في *المكتفى في الوقف والابتداء*، وأبي عبدالله السجاوندي في *علل الوقف* والأشموني أحمد بن عبدالكريم في *منار الهدى في بيان الوقف والابتداء*.

هذا بالإضافة إلى المؤلفات التي لم تطبع وظلت حبيسة خزائن المخطوطات، أو الأبواب التي ذكرت في كتب لم تخصص للوقف، كما في *جمال القراء* للسخاوي *والنشر* لابن الجزري.

وقد تفضل محقق كتاب *المكتفى* لأبي عمرو الداني بذكر ما ألف في الوقف والابتداء منذ بدأ التأليف في هذا الشأن إلى يومنا هذا، فوصل العدد عنده إلى قرابة الثمانين كتابًا.

غير أننا نجد إهمالاً شديدًا في وقتنا هذا لدراسة هذا الفن، مما أدى إلى الوقوع في الخطأ الشنيع الذي يقع فيه الكثيرون ممن يقرأون كتاب الله أو يتلونه. لهذا لابد من الاهتمام بالوقف والابتداء ومعرفتهما، لا أقول بالتأليف كما كان لدى السابقين، وإنما بالدراسة التي تعصمنا من الوقوع في الوقف الخاطىء الذي يجعل صاحبه إن لم يكن آثمًا فقريب منه، مما يجعلنا نعرف معاني الآيات فنقف وقفًا يحقق لنا المقصود، وبالتالي تصبح قراءتنا ذات فائدة عظيمة تعود علينا بالنفع العميم.

فالوقف والابتداء لهما أثرهما الكبير في المعنى، ومن لم يعرفهما وما يترتب عليهما، يقع في خلط للمعاني كما مر بنا في أقسام الوقف عامة، وفي القبيح بخاصة. وإحالة للمعنى إلى معنى آخر. فالذي يقرأ قوله تعالى: ﴿ ٱتَّبِعُواْ مَن لَّا يَسۡـَٔلُكُمۡ أَجۡرٗا وَهُم مُّهۡتَدُونَ وَمَالِيَ ﴾ ويقف هنا، ثم يبتدىء: ﴿ لَآ أَعۡبُدُ ﴾ «فهذا وما ماثله قبيح في الابتداء لما فيه من سوء الأدب مع الله تبارك وتعالى وإحالة المعنى إلى معنى آخر لايمكن التفوه به مطلقًا» [١٤، ص٣٩٧].

وكذلك لو وصل في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ كَلِمَةَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱلسُّفۡلَىٰۗ وَكَلِمَةُ ٱللَّهِ هِيَ ٱلۡعُلۡيَاۗ﴾التوبة، الآية ٤٠) «فيه دلالة على أن كلمة الله كانت السفلى فصارت عليا، وليس كذلك» [١٥، ص١٦٥]. لذلك يتعين على القارىء أن يقف عند كلمة «السفلى» ليستأنف من قوله تعالى ﴿ وَكَلِمَةُ ٱللَّهِ هِيَ ٱلۡعُلۡيَاۗ ﴾حتي لاتختلط المعاني.

وشبيه بهذا قوله تعالى: ﴿ وَنَجۡعَلُ لَكُمَا سُلۡطَٰنٗا فَلَا يَصِلُونَ إِلَيۡكُمَا بِـَٔايَٰتِنَآ ﴾ (القصص، الآية ٣٥)، وهذا الوقف يجعل الخبر قوله تعالى: ﴿ أَنتُمَا وَمَنِ ٱتَّبَعَكُمَا ٱلۡغَٰلِبُونَ ﴾ (القصص الآية ٣٥). ولكن إضافة الغلبة إلى الآيات أولى من إضافة عدم الوصول إليها، لأن المراد بالآيات العصا وصفاتها وقد غلبوا بهاالسحرة، فيكون الوقف على ﴿ إِلَيۡكُمَا ﴾ من قوله ﴿ فَلَا يَصِلُونَ إِلَيۡكُمَا ﴾ القصص، الآية ٣٥)، ويبتدىء القارىء ﴿ بِـَٔايَٰتِنَآ أَنتُمَا وَمَنِ ٱتَّبَعَكُمَا ٱلۡغَٰلِبُونَ﴾ (القصص، الآية ٣٥)، فيكون قسمًا معناه «وحق آياتنا لتغلبن.»

وهناك أمثلة كثيرة لتغيير المعنى، يستحيل حصرها، لأنها تحدث نتيجة الخطأ في الوقف، لذلك سنكتفي بذكر نماذج لها. كالوقف على قوله تعالى: ﴿ جَنَّٰتٞ تَجۡرِي ﴾ في أي آية من آيات القرآن، لما فيه من الفصل بين الفعل وفاعله، إذ الفاعل الأنهار فهي التي تجري.

وأما الوقف على قوله: ﴿ جَنَّٰتٞ تَجۡرِي ﴾، فربما تبادر إلى ذهن من لم يكن على معرفة، أن

هناك جنات تجري. أو الوقف على قوله تعالى: ﴿وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِندَ مَتَٰعِنَا فَأَكَلَهُ﴾ (يوسف، الآية ١٧)، فكأن يوسف عليه السلام أكل المتاع، وهو الفاعل، مع أن الفاعل في الآية هو الذئب، ﴿فَأَكَلَهُ ٱلذِّئْبُ﴾ لكن الوقف غير المعنى وحوله إلى شيء آخر.

أو الوقف على قوله تعالى: ﴿تَبَّتْ يَدَآ أَبِي﴾ (المسد، الآية ١). ألم يكن هذا دعاء على القارىء نفسه والعياذ بالله وما ذاك إلا نتيجة للوقف الخاطىء! الذي قد لايقصده القارىء، ولكن الجهل يوقعه في هذا.

وكذلك من تجاوز الوقف على قوله تعالى: ﴿يُدْخِلُ مَن يَشَآءُ فِي رَحْمَتِهِۦ﴾ (الإنسان، الآية ٣١)، ووقف عند قوله تعالي: ﴿يُدْخِلُ مَن يَشَآءُ فِي رَحْمَتِهِۦ وَٱلظَّٰلِمِينَ﴾ لأنه لايجوز أن يكون «والظالمين» معطوفًا على «مَن» غير أنها منصوبة بفعل تقديره، وعذب الظالمين.

أو الوقف على قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ أَن تَقُومُوا۟ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا۟ مَا بِصَاحِبِكُم﴾ (سبأ، الآية ٤٦). فالوقف التام عند أبي حاتم عند قوله تعالى: ﴿ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا۟﴾ ثم يستأنف القارىء: ﴿مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ﴾ على أن «ما» نافية. لكن الوقف على ﴿مَا بِصَاحِبِكُم﴾ جعل «ما» موصولة بمعنى الذي، وهذا يؤدي إلى معنى فاسد غير مراد من الآية التي جاءت لتنفي عن الرسول صلى الله عليه وسلم الجنة، لأن «إثبات ذلك لايصح أن يتصف به من كان أرجح قريش عقلاً، وأثبتهم ذهنًا، وأصدقهم قولاً، وأنزههم نفسًا، ومن ظهر على يديه هذا القرآن المعجز، فيعلمون بالفكرة أن نسبته للجنون لايمكن، ولايذهب إلى ذلك عاقل، وأنَ من نسبه إلى ذلك فهو مغتر كاذب» [٢٧، جـ٧، ص٢٩١].

فالقارىء «مأمور عند العلماء بإحسان الوقف والابتداء حفاظًا على النظم الذي أعجز البلغاء تسويره وتفصيله ﴿بَلْ كَذَّبُوا۟ بِمَا لَمْ يُحِيطُوا۟ بِعِلْمِهِۦ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُۥ﴾. فبإحسان الوقف تتبدى للسامع فوائده الوافرة، ومعانيه الفائقة، وتتجلى للمنتجع مقاصده الباهرة، ومناحيه الرائقة... وإذا استقبح من القارىء اللحن في شعر ينشده، أو كلام يردده، فاستقباحه، واستفحاشه عليه في كتاب الله تعالى أولى، وهو بالتوبيخ فيه، والمقت عليه أحق وأحرى.

أليس من الخطأ العظيم أن يقرأ كتاب الله تعالى، فيقطع القطع يفسد به المعنى، فيتولى تغيير الذكر الحكيم وبئس ماتولى [٢٨، ص ص ص٢٠-٢٢].

فالوقف والابتداء أمران مهمان، ولذلك اهتم بهما أئمة القراء «وجعلوا الوقف منبهًا على المعنى، ومفصلاً بعضه عن بعض، وبذلك تلذ التلاوة، ويحصل الفهم والدراية، ويتضح منهاج الهداية» [٢١، جـ٢، ص٥٥٤].

ومراعاة الوقف والابتداء عند القراء أكبر معين على التدبر، ولكن معرفتهما متوقفة على معرفة التفسير والإعراب، فحسب أوجه التفسير أو أوجه الإعراب يختلف الوقف، ثم إذا تبصر المجود بهما وأتقن الوقوف فإنه يبرز المعاني، ويُجلي عن محاسنها [٢٩، ص١٣٥].

هناك أمر آخر له ارتباط وثيق بالوقف والابتداء، ألا وهو أول الأجزاء والأحزاب والأرباع في المصحف، فالقارىء غالبًا مايكون قطعه على نهاية جزء أو حزب أو ربع، غير أن أوائل بعض هذه الأجزاء والأحزاب والأرباع تجدها مرتبطة بما قبلها ارتباطًا وثيقًا، يمنع القطع عندها أو الابتداء منها، لأنها إما في منتصف قصة أو موضوع متصل بعضه ببعض.

لذا لابد من الحديث عن بدايات هذه الأجزاء والأحزاب والأرباع التي وضعت في المصحف اجتهادًا من العلماء الخيار رضي الله عنهم لعلة لم نقف عليها، فهي «اجتهادية لاتوقيفية، وليس فيها خبر صحيح من حديث نبوي ولا أثر صريح عن صحابي أو تابعي، وإنما هي من قبيل الاجتهاد، الذي يقال فيه إن عدم المراد لايمنع الإيراد» [١٤، ص٣٨٩].
أما الذي ورد بنص شرعي صحيح فهو تجزئة القرآن إلى أحزاب، ولايعني الحزب هنا نصف الجزء، وإنما يعني الطائفة أو المقدار الذي يقرؤه القارىء في يومه، نجد ذلك في حديث أوس بن حذيفة قال: «قدمنا على رسول الله صلى الله عليه وسلم في وفد ثقيف، فنزلت الأحلاف على المغيرة بن شعبة، وأنزل رسول الله صلى الله عليه وسلم بني مالك في قبة له - قال مسدد: وكان في الوفد الذين قدموا على رسول الله صلى الله عليه من ثقيف - فكان يأتينا بعد العشاء، فيحدثنا قائمًا حتى ليراوح بين رجليه من طول القيام، وكان أكثر مايحدثنا، ما لقي من قومه قريش ثم يقول: «لاسواء، كنا مستضعفين مستذلين» قال مسدد بمكة - فلما خرجنا إلى المدينة: كانت سجال الحرب بيننا وبينهم، ندال عليهم ويدالون علينا، فلما كانت ليلة أبطأ من الوقت الذي كان يأتينا فيه فقلنا أبطأت علينا الليلة، فقال: إنه طرأ علي حزبي من القرآن، فكرهت أن أجيء حتى أتمه، قال أوس: وسألت

أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم كيف تحزبون القرآن؟ قالوا: ثلاث وخمس وسبع وتسع وإحدى عشرة وثلاث عشرة وحزب المفصل وحده» [٣٠، جـ٢ ص ص ٤٧٤-٤٧٥]، فالثلاث سور: البقرة وآل عمران والنساء، والخمس سور: المائدة والأنعام والأعرف والأنفال والتوبة؛ والسبع سور: يونس وهود ويوسف والرعد وإبراهيم والحجر والنحل؛ والتسع سور: الإسراء والكهف ومريم وطه والأنبياء والحج والمؤمنون والنور، والفرقان؛ والإحدى عشرة: الشعراء والنمل والقصص والعنكبوت والروم ولقمان والسجدة والأحزاب وسبأ وفاطر ويس؛ والثلاث عشرة: الصافات وص والزمر وغافر وفصلت والشورى والزخرف والدخان والجاثية والأحقاف ومحمد صلى الله عليه وسلم والفتح والحجرات؛ وحزب المفصل: يبدأ من سورة ق إلى آخر القرآن.

ومن الملاحظ هنا أن الأحزاب تبتدىء بأول سورة وتنتهي بنهاية سورة، فليس هناك قطع للمعاني كما سنراه في الأجزاء والأحزاب المصطلح عليها والتي عليها عمل الأمة، فنجد في كثير من مواضع ابتداء الأجزاء أو الأحزاب «يقصر عن إبلاغ المستمع معنى بينًا تامًا لتعلق معنى الآيات بما تقدمها من سياقها الذي فصلت عنه أو بدىء به.» وهذا قطع أو نقص للمعنى الذي اشتمل عليه التنزيل في موضوع واحد مترابط، فقطعه يؤدي إلى تشتيت ذهن القارىء أو المستمع، وهو تحكم في نصوص القرآن دون دليل أو مسوّغ. ومن الأمثلة على ذلك أول الجزء الخامس في سورة النساء، وهو قوله تعالى: ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾ الآية ٢٤)، فالمحصنات معطوف على ﴿أُمَّهَٰتُكُمْ﴾في قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ ﴾ الآية ٢٣ قبلها. فكيف يكون هذا بداية جزء، يقطع القارىء قبلها، ويبتدىء المستأنف منها؟ وهو موضوع واحد متعلق بالمحرمات، فلو ابتدأ القارىء من قوله تعالى: ﴿ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ ﴾ فماذا يُفهم منه؟ خاصة إذا كان ذهن القارىء أو المستمع خاليًا من فهم لما قبله.

ألم يكن من الأفضل أن يكون أول الجزء إما من قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَنكِحُواْ مَا نَكَحَ ءَابَآؤُكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾(النساء، الآية ٢٢)، وهي بداية بنهي ولم يكن مرتبطًا بما قبله ارتباطًا يمنع الانفصال، وإن كان القرآن كله متصلاً اتصالاً وثيقًا. أو يكون أول الجزء عند قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأْكُلُوٓاْ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ ﴾(النساء، الآية ٢٩). وهو استئناف طيب، أفضل من أن يكون من ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾ .

ومثال آخر وهو ابتداء الجزء الثامن في سورة الأنعام عند قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّنَا نَزَّلْنَا إِلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ ﴾(الأنعام، الآية ١١١). ألم يكن هذا داخلاً في الرد على المشركين الذين أقسموا بالله جهد أيمانهم لئن جاءتهم آية ليؤمنن بها؟ فأجابهم سبحانه بأنه لو أجابهم إلى كل مايطلبون ونزل إليهم الملائكة وجعل الموتى يكلمونهم بما رأوا وحشر عليهم كل شيء قبلا ماكانوا ليؤمنوا؟ فلم الفصل بين هذا القسم وجوابه التوضيحي؟ وجعل الآية ١١٠ آخر الجزء، والآية ١١١ أول الجزء؟ وما الذي يمنع من جعل قوله تعالى: ﴿ ٱتَّبِعْ مَآ أُوحِىَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ ﴾: الآية ١٠٦، بداية الجزء وهو استئناف جميل جداً؟

ومثال آخر وهو بداية الجزء التاسع عند قوله تعالى: ﴿ قَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوا۟ مِن قَوْمِهِۦ لَنُخْرِجَنَّكَ يَٰشُعَيْبُ ﴾(الأعرف، الآية ٨٨)، وقصة شعيب بدأت من الآية ٨٥، فلماذا قطعها، وجعل بداية الجزء بعد ثلاث آيات من بدايتها؟ ألم يكن من الأفضل والأحسن أن يكون البدء للجزء من أول قصة شعيب، عند الآية ٨٥ أو بعد نهايتها عند الآية ٩٣: ﴿ فَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَٰقَوْمِ لَقَدْ أَبْلَغْتُكُمْ رِسَٰلَٰتِ رَبِّى وَنَصَحْتُ لَكُمْ ۖ فَكَيْفَ ءَاسَىٰ عَلَىٰ قَوْمٍ كَٰفِرِينَ ﴾ ثم يبدأ الجزء بقوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا فِى قَرْيَةٍ مِّن نَّبِىٍّ ﴾ (الأعراف، الآية ٩٤). فلماذا تجزئة القصة وتقطيعها وجعل جزء منها في جزء وجزء ثان في جزء آخر؟

ويلحق بهذا الفصل الذي مثلنا له من وجوه الفصل بين المعاني المترابطة، بداية الجزء السادس عشر في سورة الكهف عند قوله تعالى: ﴿ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِىَ صَبْرًا ﴾ (الكهف، الآية ٧٥). فلماذا البداية من هذه الآية وهي في منتصف الحوار بين موسى والعبد الصالح؟ ولماذا لايكون الجزء من بداية قصة موسى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِفَتَىٰهُ﴾ (الكهف، الآية ٦٠). وما المانع من أن يبدأ الجزء من بداية قصة ذي القرنين ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَن ذِى ٱلْقَرْنَيْنِ ۖ ﴾ (الكهف، الآية ٨٣).

وهكذا في كثير من المواضع كبداية الجزء السابع والعشرين: ﴿ قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا ٱلْمُرْسَلُونَ ﴾ الذاريات، الآية ٣١)، وهو في منتصف الحوار بين إبراهيم وضيفه المكرمين، ما الذي يمنع من جعل بداية الجزء من قوله تعالى: ﴿ هَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَٰهِيمَ ٱلْمُكْرَمِينَ ﴾(الذاريات، الآية ٢٤)؟ وهذا قليل من كثير، يبين أن كثيراً من بدايات الأجزاء والأحزاب والأرباع فيه تشتيت لذهن القارىء بفصل ماهو متصل وقطع ماهو مرتبط مع بعضه البعض.

والسؤال الذي ينشأ تلقائيًا، مَن الذي استحدث هذا التقسيم لهذه الأجزاء والأحزاب والأرباع؟ فقد وقفنا على تخريب القرآن إلى سبعة أحزاب، وأنه قائم على أثر صحيح، لكن تقسيم القرآن إلى أجزاء وأحزاب وأرباع فقد ذكره السخاوي في *جمال القراء وإكمال الإقراء* تحت عنوان (ذكر أجزاء ستين) حيث قال: «قال أبو عمرو الداني رحمه الله: وهذه الأجزاء أخذتها عن غير واحد من شيوخنا وقرأت عليهم بها» [٢١، جـ١، ص١٤٢]. وتقسيم الداني هذا هو المعمول به في المصاحف الآن غالبًا، غير أن الداني رحمه الله لم يبين لنا واحدًا من شيوخه الذين أخذ عنهم هذا التقسيم، ونحن بهذا لانريد أن نخطىء أبا عمرو الداني أو نستدرك عليه، ومن نحن؟ حتى نعترض على هؤلاء الخيار الذين أفنوا عمرهم في خدمة كتاب الله وتركوا لنا ذخيرة نسترشد بها كلما ألمت بنا حاجة، ولكن مع كل هذا، فإن الوقوف عند هذه الأجزاء التي مثلنا بها، أو أشرنا إليها فيه قطع لشيء مترابط، لايفهم إلا إذا تجاوزنا بعض تلك الوقوف التي اصطلح عليها، إما إلي ما بعدها بقليل، أو قبلها بقليل، حتى يكون الائتناف أو الابتداء مستقلا غير مرتبط بما قبله أو بعده ارتباطًا يؤثر على فهم المعنى، كبداية الجزء السادس عشر: ﴿ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكَ ﴾ (الكهف، الآية ٧٥) إما أن يقدم فيبدأ من قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِفَتَاهُ﴾ (الكهف، الآية ٦٠) أو يؤخر فيبدأ من قوله تعالى: ﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَن ذِي الْقَرْنَيْنِ ﴾ (الكهف، الآية ٨٣).

وهذا التقسيم الذي ذكره الداني ووصل به إلى ستين جزءًا مقصود بالجزء هنا الحزب، إذ القرآن مقسم إلى ثلاثين جزءًا، وكل جزء إلى حزبين ففيه ستون حزبًا، وكل حزب فيه أربعة أرباع، فالقرآن فيه مائتان وأربعون ربعًا، وهذا ما عليه المصحف المتداول المطبوع برواية حفص عن عاصم. فأقل مقدار فيه الربع.

وأما المصحف المطبوع برواية أبي عمر الدوري عن أبي عمرو البصري، والمصحف المطبوع برواية ورش عن نافع المدني، فالعمل فيهما على نظام «الثمن» وهو نصف الربع، فأقل مقدار فيهما الثمن، والمصحف فيه أربعمائة وثمانون ثمنا. فالقرآن فيه ثلاثون جزءًا كل جزء فيه حزبان، كل حزب فيه أربعة أرباع، كل ربع فيه ثمنان فيصير (٣٠×٢×٤×٢=٤٨٠ ثمنًا) في القرآن.

ومما يدل على أن هذا التقسيم للمصحف على الأجزاء والأحزاب والأرباع وغيرها

ليس أمرًا توفيقيًا ولا من الصحابة، وإنما اجتهاد من العلماء الخيار تسهيلاً وتيسيرًا للتالين لكتاب الله، ما ورد عن الحماني أنه قال: جمع الحجاج الحفاظ والقراء وكنت فيهم، فقال: أخبروني عن القرآن كله. كم هو من حرف؟ فجعلنا نحسب حتى أجمعوا أن القرآن كله ثلاثمائة ألف حرف، وأربعون ألف حرف وسبعمائة حرف وأربعون حرفًا، حتى قال: أخبروني بأثلاثه وعن أرباعه، فعملنا ذلك في أربعة أشهر، وكان الحجاج يقرأه في كل ليلة [٢١، جـ١، ص ص١٢٦-١٢٧].

وما قاله أبو الحسن أحمد بن جعفر المعروف بابن المنادى: «وقد قُسم القرآن العزيز على مائة وخمسين جزءًا، عمل ذلك بعض أهل البصرة» [٢١، جـ١، ص١٦٢).

وما فعله عمرو بن عبيد للمنصور حينما قال: «إني أريد أن أحفظ القرآن، ففي كم تقول إني أحفظه؟ قال: إذا يسره الله عز وجل ففي سنة. فقال: إني أحب أن أجزىء ذلك على نفسي أجزاء لاتزيد ولاتنقص، أحفظ منها كل يوم جزءًا، لاأخل به يومًا واحدًا. . . فقال عمرو: أتحب أن أصنع ذلك؟ قال نعم. فقسم القرآن على ذلك، وكتبها مصاحف، وجعل كل اثني عشر من تلك الأجزاء جزءًا واحدًا فصارت ثلاثين جزءًا. . . . قال أبو العيناء: وبلغني أن المنصور حفظ بهذه الأجزاء القرآن، وعلم ابنه المهدي بها القرآن. قال أبو العيناء: وبها حفظت القرآن وعلمت بها جماعة من أهلي فحفظوا بها القرآن، وهي مباركة» [٢١، جـ١، ص١٦٣]، ويقال إن أول من نقط المصاحف وخمسها وعشرها نصر بن عاصم [٤، جـ٢، ص٣٣٦).

فتقسيم المصحف إلى أقسام وأجزاء وأرباع وأحزاب أمر اجتهادي نهض به خيار الأئمة من العلماء الأجلاء الذين انطلقت هممهم نحو كتاب الله فاحصة باحثة عن أجزائه وأحزابه وأرباعه، كلماته وحروفه، مكيه ومدنيه، ليليه ونهاريه، حضره وسفره، وأسباب نزول آياته، فلم يتركوا أمرًا يتعلق به إلا بحثوه ودونوه بما عندهم من وسائل، لكن هذا لايمنع من أن نقول ما يفتح الله به علينا من شرح أو توضيح أو بيان لبعض القضايا التي تظهر لنا، ولم يكن فيها نص شرعي يمنعنا من ذلك. علمًا بأن ما نقول به ما هو إلا قراءة متأنية لما قدموه لنا وذكروه في كتبهم التي ما زالت تحتاج منا إلى قراءة وفهم متجدد يوميًا حتى نتمكن من الإفادة منها.

لا يقصد من هذا أن نغير من هذا الوضع الذي استقر عليه العمل في المصاحف،

لأن التغيير في مثل هذه القضايا، وبخاصة في أمر يتعلق بكتاب الله، لا يتم إلا بإجماع من الأمة وبلجان تختار بدقة متناهية من أولي الفضل والدراية، والورع والتقوى، وفتح المجال في مثل هذا الشأن العظيم عواقبه وخيمة، إضافة إلى أنه لن يقبل وسيكون وبالاً على صاحبه.

أما ما نقوله هنا، فهو مجرد إشارات يسترشد بها من يتلو كتاب الله، بمعنى أنه ليس ملزمًا أن يقطع قراءته عند قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴾(النساء، الآية ٢٣) إن أراد القطع عند نهاية الجزء الرابع، بل يمكن أن يتجاوز ذلك ويقطع عند الآية ٢٨ عند قوله تعالى: ﴿ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا ﴾ليكمل المعنى ويكون الاستئناف أو الابتداء في موضع مستقل.

وكذلك الحال في نهاية الجزء الخامس عشر عند الآية ٧٤ من سورة الكهف، يمكن تجاوز ذلك إلى نهاية الآية ٨٢ من السورة نفسها، ليكون الابتداء بعد ذلك من قصة ذي القرنين، أو يقطع قبلها عند الآية ٦٠ ليكون الاستئناف بعد ذلك من قصة موسى والرجل الصالح. وشبيه بهذا نهاية الجزء السادس والعشرين في سورة الذاريات عند الآية ٣٠، يمكن للقارىء أن يقف عند الآية ٢٣، حتى يكون الابتداء من قصة إبراهيم مع ضيفه المكرمين. والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سبيل الرشد.

الخلاصة

خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١ - أن الوقف والابتداء لهما أثرهما العظيم في بيان المعنى وظهوره، وإهمالهما يؤدي إلى فساد المعنى.

٢ - لم تقل الدراسة بكفر من أخطأ في الوقف أو الابتداء، كما قال بذلك بعض المتشددين، لأن تكفير المؤمن من أعظم الذنوب ما لم يقم دليل على ذلك، ولم تقبل عمل من أخطأ في الوقف والابتداء، وإنما نبهت إلى أهمية معرفتهما والالتزام بهما حتى تفيد قراءة القارىء والمستمع ويتضح المعنى.

٣ - نبهت إلى أن الوقف يتسامح فيه أكثر من الابتداء، لأن الوقف يكون اضطرارًا

لقطع نفس أو غيره، أما الابتداء فهو اختيار، لذلك لابد من أن يكون من موضع إفادة واستئناف.

٤ - تحديد الأجزاء والأحزاب والأرباع في المصحف لم يكن بتوقيف، إنما اجتهاد من خيار الأمة وسلفها الصالح، خدمة لكتاب الله، وتسهيلاً لمهمة القراء التالين لكتاب الله. لذلك رأت الدراسة أنه يمكن أن تتحول تلك التحديدات إلى بعض المواضع التي تكون استئنافًا لا ارتباط فيه، كبداية قصة أو موضوع مستأنف، إذ القطع في منتصف القصة وما يماثلها يذهب بوحدة الموضوع.

وصلى الله وسلم وبارك على المبعوث رحمة للعالمين محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه وذريته وآل بيته الطيبين الطاهرين ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين.

المراجع

[١] *القرآن الكريم*.

[٢] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *النشر في القراءات العشر*. تحقيق وتعليق محمد سالم محيسن. القاهرة: مكتبة القاهرة، د. ت.

[٣] القسطلاني، شهاب الدين. *لطائف الإشارات لفنون القراءات*. تحقيق وتعليق الشيخ عامر السيد عثمان وعبد الصبور شاهين. القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م.

[٤] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *غاية النهاية في طبقات القراء*. عني بنشره ج. برجستراسر. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٥] *ديوان الطرماح*. تحقيق عزت حسن. وزارة الثقافة، ١٩٦٨م.

[٦] الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح*. تحقيق أحمد عبدالغفور عطار. القاهرة: دار الكتاب العربي.

[٧] الزمخشري، جار الله. *أساس البلاغة*. تحقيق عبدالرحيم محمود. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٨] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، د. ت.

[٩] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد. *المغني*. تحقيق عبدالله التركي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٠] الدسوقي، محمد بن عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، د. ت.

[١١] الصبان، محمد بن علي. *حاشية الصبان على شرح على بن محمد الأشموني لألفية ابن مالك*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د. ت.

[١٢] السيوطي، أبو الفضل عبدالرحمن جلال الدين. *الأشباه والنظائر*. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[١٣] الأنصاري، أبو يحيى زكريا. *المقصد لتلخيص مافي المرشد في الوقف والابتداء*. [على هامش *منار الهدى*]. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[١٤] المرصفي، عبدالفتاح السيد عجمي. *هداية القارىء إلى تجويد كلام الباريء*. ط١. طبع على نفقة الشيخ علي بن عوض بن لادن، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[١٥] الأشموني، أحمد بن محمد بن عبدالكريم. *منار الهدى في بيان الوقف والابتداء*. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[١٦] الأنباري، أبو بكر محمد بن القاسم بن بشار. *إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزوجل*. تحقيق محيي الدين عبدالرحمن رمضان. دمشق: مجمع اللغة العربية، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧١م.

[١٧] النحاس، أبو جعفر. *كتاب القطع والائتناف*. تحقيق أحمد خطاب العمر. ط١. بغداد: مطبعة العاني، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[١٨] الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد. *المكتفى في الوقف والابتداء*. تحقيق يوسف المرعشلي. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[١٩] السجاوندي، أبو عبدالله محمد بن طيفور. *علل الوقوف*. تحقيق محمد بن عبدالله العيدي. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

[٢٠] الماتريدي، أبو منصور محمد بن محمد بن محمود. *الوقوف المفروصة*. مخطوط في قسم المخطوطات، مكتبة جامعة الملك سعود برقم ٢٨٦١ ف ٦٨٧/ ٧.

[٢١] السخاوي، علم الدين علي بن محمد. *جمال القراء وكمال الإقراء*. تحقيق علي حسين البواب. ط١. مكة المكرمة: مكتبة التراث، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٢] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *التمهيد في علم التجويد*. تحقيق غانم قدوري حمد. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

[٢٣] ابن كثير، إسماعيل الحافظ عماد الدين. *تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٣/ ١٩٨٣م.

[٢٤] البخاري، الإمام محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. شرح وتحقيق قاسم الشماعي الرفاعي. ط١. بيروت: دار العلم، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٥] ابن مجاهد، أحمد بن موسى بن العباس أبو بكر. *السبعة في القراءات*. تحقيق شوقي ضيف. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٢م.

[٢٦] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبدالله. *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. ط١. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م

[٢٧] أبو حيان، محمد بن يوسف. *تفسير البحر المحيط*. ط٢. بيروت: دار الفكر ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٢٨] ابن الطحان، عبدالعزيز علي بن محمد أبو الأصبغ؛ *نظام الأداء في الوقف والابتداء*. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.

[٢٩] القارىء، عبدالعزيز بن عبدالفتاح. *سنن القراء ومناهج المجودين*. ط١. المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤١٤هـ.

[٣٠] ابن الأثير الجزري، المبارك بن محمد أبو السعادات. *جامع الأصول في أحاديث الرسول*. ط١. تحقيق عبدالقادر الأرناؤط. د. م.: دار البيان، ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٩م.

Stopping or Pausing during Quranic Recitation and Its Impact on Meaning

Sir El-Khatim El-Hassan Omer
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The issue of stopping or pausing while reciting the Holy Quran is considered one of the most influential issues that affect and clarify the meaning of the verses. This study aims at explaining that effect and in doing so the study has defined pausing or stopping, clarified its various ramifications, stated its regulations and its impact on meaning as well as its lawful religious stipulations. It is well known that anyone reciting the Holy Quran cannot avoid pausing or stopping at each one of its thirty parts (*ajza*) and at half of each part (*hizb*) and at the quarter (*rub^{c}*). Consequently, this study has investigated this stopping or pausing and its origin. Besides, it has answered the question of whether or not it should be adhered to. This study is concluded with a few results which were reached after reseaching deeply into this issue.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥١-١٨٤ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية

عبدالرحمن بن محمد الشعوان

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف المقالة إلى تأكيد أهمية تعليم وتعلم القيم في الدراسات الاجتماعية، وإلى توضيح معناها، والتعرف على أنواعها، واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريسها. ولتحقيق هدف المقالة، قام الكاتب باستعراض الأدبيات ذات الصلة بموضوع المقالة، كما اقترح بعض الطرق المناسبة لتدريس القيم وقام بما يلي:

● عرف الكاتب القيم بأنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه.

● وضح الكاتب الفرق بين القيم والاتجاهات على اعتبار أن الأولى تتكون ببطء وهي أكثر تجريدًا أو ثباتًا من الاتجاهات، كما أن القيم تشير إلى غاية نهائية للمجتمع وليست وسائل فردية للغايات كالاتجاهات.

● استعرض الكاتب أنواع القيم وبيّن أنها يمكن أن تصنف حسب ستة أبعاد هي: بعد المحتوى، وبعد المقصد، وبعد الشدة، وبعد العمومية، وبعد الوضوح، وبعد الدوام. كما تم التأكيد على أهمية القيم في الدراسات الاجتماعية لما لها من صلة وثيقة بالجانب الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، والتي تعتبر من أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.

● عرض الكاتب أربع طرق لتدريس القيم هي: غرس القيم، وتوضيح القيم، والمحاكمة الأخلاقية العقلية، وتحليل القيم، واستشهد ببعض الأمثلة لتوضيح هذه الطرق.

مقدمة

تعتبر القيم من أهم الدعامات الأساسية التي يقوم عليها أي مجتمع، كما أنها تمثل أهدافًا ينشد تحقيقها لأنها تعتبر من مقومات التقدم والتطور لما لها من مكانة جوهرية في الحياة الاجتماعية في جميع مجالات النشاط البشري.

ويقع على عاتق الدراسات الاجتماعية دور كبير لتعزيز القيم المرغوبة وتطويرها في المجتمع، وذلك لما لهذه الدراسات من دور حيوي في تنمية القيم. وقد أكد بانكز وكلق Banks and Clegg على أنه، وعلى الرغم من أهمية المعلومات التي تعتبر عنصرًا أساسيًا في عملية اتخاذ القرار decision making process، الذي يعتبر من المهارات الأساسية التي تؤكد عليها الدراسات الاجتماعية وتوليها اهتمامًا بالغًا، إلا أنها غير كافية. إن اتخاذ القرار العقلاني المنطقي يتطلب أن يحدد المتعلم قيمه ويوضحها ويربطها بالمعلومات التي استنتجها، حيث إن العنصر القيمي يعتبر جزءًا مهمًا في عملية اتخاذ القرار [١، ص٤٠٧].

كما أشار شنك Schunke [٢، ص٢٦٨] إلى أن الجمعية الوطنية للدراسات الاجتماعية National Council for the Social Studies تعتبر القيم هدفًا أساسيًا للدراسات الاجتماعية، وترى وجوب تضمين القيم في مناهج هذا الحقل من رياض الأطفال إلى مابعد المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من أن الأهداف التربوية تشمل المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، إلا أن التدريس في مدارسنا يولي الجانب الأول اهتمامًا بالغًا على حساب الجانبين المهاري والوجداني [٣، ص١].

والجانب الوجداني أو العاطفي يشمل الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم، ولايخفى ما لهذا الجانب من أثر بالغ في توجيه سلوك المتعلم لما هو مرغوب من قبل مجتمعه.

وسوف يقوم الكاتب في هذه المقالة بتحديد معنى القيم وإبراز أهميتها والتعرف على أنواعها وعرض بعض الطرق المناسبة لتدريسها في حقل الدراسات الاجتماعية.

في ضوء ماتقدم، فإن المقالة تهدف إلى تأكيد أهمية تعليم القيم في الدراسات الاجتماعية وتحديد معناها والتعرف على أنواعها واقتراح بعض الطرق المناسبة لتدريسها.

وتبرز أهمية المقالة لارتباط القيم الوثيق بالدراسات الاجتماعية ولما لها من دور كبير في

توجيه سلوك المتعلم لتحقيق هدف الدراسات الاجتماعية، وهو إعداد المواطن الصالح. وتسعى هذه المقالة إلى تأكيد أهمية القيم في مجال الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف، فإن الكاتب سوف يقوم باستعراض بعض الأدبيات ذات الصلة بموضوع المقالة واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريس مفهوم القيم.

تعريف القيم

تتفق جميع الفلسفات على أن القيم عبارة عن المعايير التي توجه سلوك الفرد لما هو مرغوب في مجتمعه. سوف يعرض الكاتب في هذا الجزء من المقالة العديد من التعاريف يحاول بعدها استخلاص تعريف للقيم في ضوء خصائصها التي سترد في التعاريف التي سيتم عرضها.

فقد عرف يوسف [٤، ص١٠٦] القيمة بأنها عبارة عن كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية، وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام.

ويرى خليفة [٥، ص٥٠] أن البعض يعتبر القيم تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية موجهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشىء عن التقديرات المتفاوتة صريحًا أو ضمنيًا.

ويعرف الدشي [٦، ص ص١٢٨-١٢٩] القيم بالمفهوم الحديث على أنها دوافع لحاجات الإنسان المختلفة في حياته الفسيولوجية ورغباته النفسية والاجتماعية أو مطالبه المتسامية فوق هذه وتلك.

ويتصور أحمد [٧، ص٤] أن القيم عبارة عن مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما، وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية، وتكون لها القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا.

وترى دياب [٨، ص٥٢] أن القيمة عبارة عن الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتديًا بمجموعة المبادىء والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك.

ويرى زاهر [٩ ، ص٢٤] أن القيم عبارة عن مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات ، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته أو اهتمامه.

أما اللقاني وزميلاه [١٠ ، ص١٦٧] ، فقد أشاروا إلى تعريف كاظم الذي يعتبر القيم موجهات أو العمل الذي يدفع الفرد في المواقف الاجتماعية ، فتحدد له أهدافه العامة والتي تتضح في سلوكه العلمي أو اللفظي . كما عرفوا القيم بأنها معتقدات ووجهات نظر ومشاعر وأهداف يعتز بها الفرد بعد أن يختارها دون غيرها بعد تفكير ومفاضلة بينها وبين بدائل أخرى ، فهي موجهات أو محركات للسلوك الإنساني وليست أشياء مادية ، ولكنها معايير للسلوك يختارها الفرد ويوافق عليها ويؤمن بها ويلتزم ويعيش بمقتضاها ويحافظ عليها .

أما السلمان ، فقد أورد في بحثه العديد من التعاريف التي توضح تباين وجهات نظر من تناولها . ومن هذه التعاريف مايلي :

١ - تعريف جاك وبلانو Jacke and Blano في «قاموس العلوم السياسية» الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن مفهوم لما هو مرغوب ، ونافع وتعرف في بعض استعمالاتها على أنها الشيء المرغوب والمفيد نفسه ، وهي تعكس مايريده الشخص من أهداف وأفضليات وغايات مرغوبة ، وقد تعكس ماهو جيد وصحيح ، وما يستحسن أن يعمله الفرد أكثر مما يريد عمله .

٢ - تعريف جود Good الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام .

٣ - تعريف كلكهوهن Kluckhuhn الذي يرى أن القيمة عبارة عن تصور أو إدراك واضح أو ضمني ، يميز بواسطتها الفرد أو الجماعة للمرغوب فيه الذي يوثر في انتقاء الطرق والوسائل أو غايات العمل المتيسرة .

٤ - تعريف بيلز Bills وزميلاه الذين يرون أن القيمة عبارة عن سمة trait يعتقد الفرد بأنها مرغوبة .

وقد اشتق السلمان [١١ ، ص ص١٧-٢٠] تعريفًا للقيم مضمونه أن القيم عبارة

عن مفاهيم لأهداف، ومعايير حكم، يكون تحصيلها مرغوبًا فيه من قبل أفراد المجتمع، إيجابية، ضمنية أو صريحة تستنتج من السلوك اللفظي.

كما أورد كنعان في رسالته العديد من التعاريف للقيم منها:

١ - تعريف وايت White الذي يرى أن القيمة عبارة عن هدف أو معيار حكم يكون بالنسبة لثقافة معينة شيئًا مرغوبًا أو غير مرغوب لذاته.

٢ - تعريف شابلن Chaplin الذي يرى أن القيمة عبارة عن غاية أو هدف اجتماعي يكون تحصيله مرغوبًا فيه.

٣ - تعريف الهيني أن القيمة سلبية أو إيجابية تشير إلى أنها مفهوم عما يعتبر مرغوبًا من الأهداف ومعايير الحكم، وهي يمكن أن تكون ضمنية أو صريحة.

٤ - تعريف أبيض التي تعتبر القيم خيوطًا أساسيّة في نسيج الشخصية الإنسانية، وتعرفها بأنها الأمور المادية أو المعنوية التي تكون موضع طموح أبناء المجتمع وتقديرهم.

وخلص كنعان [١٢، ص ص٢٠١-٢٠٣] في رسالته إلى تعريف القيم التعريف المطول التالي: «القيم هي معيار للحكم على كل مايؤمن به مجتمع مامن المجتمعات البشرية ويؤثر في سلوك أفراده، حيث يتم من خلاله الحكم على شخصية الفرد ومدى صدق انتمائه نحو المجتمع بكل أفكاره ومعتقداته وأهدافه وطموحاته، وقد تكون هذه القيم إيجابية أو سلبية لكل ماهو مرغوب أو غير مرغوب فيه، يتمثلها الفرد بصورة صريحة واضحة أو ضمنية خفية تنعكس آثارها في سلوكه فتحدد مجرى حياته التي تتجلى من خلالها ملامح شخصيته.»

وببساطة يرى هوفر Hoover [١٣، ص١٣٩] أن القيمة عبارة عن موجه للسلوك الإنساني؛ أما روكيش Rokeach [١٤، ص ص١٢٤-١٦٠] فيرى أن القيم عبارة عن نوع من الاعتقاد الذي يقع ضمن نظام الاعتقاد لدى الفرد عن تصرفه الإيجابي والسلبي وعما يستحق أو لايستحق الإحراز، كما يرى أن القيمة عبارة عن معيار لتقرير إذا كان الشيء جيدًا أو رديئًا ولإصدار الحكم على سلوك الفرد وسلوك الآخرين.

ويعرف شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص١٥] القيم بأنها مقاييس ومبادىء لإصدار الحكم على ماهو جدير وذو قيمة، ويؤكدان على أهمية التمييز بين القيم values والأحكام القيمية value judgment على اعتبار أن الأحكام القيمية عبارة عن تأكيدات

نقوم بها بناًء على ما نحمله من قيم ويتبنى مارتوريلا Martorella تعريف شيفر وسترونغ [١٦ ، ص٢٢٤]. أما بيبي Beyer ، فيرى أن القيم عبارة عن الأشياء التي يقدرها الناس [١٧ ، ص٢٦٨].

ويعرف شق وبيري Schug and Beery [١٨ ، ص٢٠٨] القيم بأنها مقاييس نصدر عن طريقها الأحكام، كما أنها الانطباعات الشخصية والأفكار التي تحمل ماهو مهم وذو قيمة، وهي مرادف للمعتقدات عما يجب أن تكون عليه الأشياء.

وأخيرًا يرى نلسن Nelson [١٩ ، ص٧٣] أن القيم عبارة عن تجريدات توجد في أذهاننا ولا يمكن ملاحظتها أو قياسها أو تحديد مقدارها، ويمكن ملاحظة الأفعال التي نقوم بها والمبنية على هذه المعتقدات القيمية، ولكن القيم تبقى أمورًا تجريدية، والقيم تمثل مقاييس الناس تجاه ماهو ذو قيمة وذوق وجمال واحترام وتقدير وفعالية وكفاية وعمل.

وعند تدقيق النظر في التعاريف السابقة يلاحظ أن معظمها أكد على أن القيم عبارة عن مقاييس أو معايير أو قوانين أو مبادىء لإصدار حكم على ماهو ذو قيمة ومرغوب من قبل المجتمع، حيث ورد هذا التأكيد في تعريفات كل من أحمد دياب، واللقاني، وشيفر وسترونغ، وشق وبيري. كما يلاحظ أن بعض التعاريف اتفقت على أن القيم إما أن تكون ضمنية أو صريحة، وقد ورد هذا التمييز في تعريفات كل من كلايد وكنعان والسلمان.

ويتفق الكاتب مع ماورد في التعريفات السابقة من تأكيد على أن القيم عبارة عن معايير تهدف إلى إصدار حكم يوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه اجتماعيًا.

وبناًء على ماسبق نستخلص من التعاريف السابقة أن القيم يمكن تعريفها على اعتبار أنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه.

الفرق بين القيم والاتجاهات

يرى آرمسترنغ Armstrong أن مصطلح القيم يعتبر مصطلحًا غامضًا يتطلب تعريفًا دقيقًا قبل البدء في مناقشة مفيدة. ويعود جزء من صعوبة التعريف إلى الخلط بين مصطلحي القيم والاتجاهات، وذلك لاستخدام هذين المصطلحين بشكل مترادف قابل للتبادل. ويعني

كل واحد منهما المصطلح الآخر، وأن التحديد الدقيق لمعنى المصطلح قيمة value الذي يميز هذا المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى يتطلب أن يتضمن مفهوم القيمة مايلي:

١ - الاختيار بحرية من الخيارات المتعددة بعد أخذ النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك بعين الاعتبار.

٢ - تثمين وتقدير وإعزاز وتأكيد القيمة المختارة من قبل الإنسان المختار للقيمة بشكل علني.

٣ - تطبيق القيمة المختارة واللجوء إليها بشكل مستمر في الحياة اليومية.

وأضاف آرمسترنغ أن الاتجاهات attitudes لا تتوافر فيها الشروط سالفة الذكر، وهذا مايميز القيم عن الاتجاهات، حيث إن الاتجاهات لاتعدو عن كونها ميولاً ونزوعًا نحو أمر ما لايرقى إلى مستوى القيم [٢٠، ص ص٢٥٧-٢٥٨].

ويميز شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص ص١٦-١٧] بين الاتجاهات والقيم على اعتبار أن الأولى اعتقادات وأن كلا منا لديه آلاف الاتجاهات (الاعتقادات). أما القيم، فأعدادها بالعشرات، وهي مقاييس أو معايير جوهرية لما نثمنه في الحياة.

وقد ذكر خليفة [٥، ص٥٢] أن سكت Scott ميز بين القيمة والاتجاه على أساس أن الأولى تشير إلى غاية مرغوبة، بينما يشير الثاني إلى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه. فالقيم تتميز عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية ultimate ends وليست وسيلية كالعديد من الاتجاهات. كما أشار إلى أن هولندرHollander يتفق في تصوره مع هذا الرأي، حيث يرى أن القيمة عبارة عن حالة غائية أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وأنها تقف كموجه أو معيار يسلك الفرد على أساسه، بينما يشير الاتجاه إلى مجموعة من المعتقدات التي تتعلق بموضوع أو موقف معين، كما يرى هولندر أن القيمة والاتجاه يمكن التمييز بينهما في ضوء مايلي:

١ - القيم هي المكون الأساس خلف الاتجاه.

٢ - الاتجاهات أكثر قابلية للتغير من القيم، وذلك لدرجة الثبات النسبي للقيم المدعومة من قبل الثقافة والحضارة بصورة قوية.

٣ - العلاقة بين القيم والاتجاهات ليست متسقة، فقد تتضمن قيمة معينة اتجاهات متعارضة، فقيمة الإنجاز على سبيل المثال، قد تعني اعتقاد الفرد العمل من خلال التنافس أو العمل من خلال التعاون مع الآخرين.

كما أورد خليفة [٥ ، ص ص٥٢-٥٣] رأي روكيش Rokeach الذي يفرق بين القيم والاتجاهات كما يلي :

١ - يشير الاتجاه إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد ، في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد وتشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات .

٢ - بينما تتركز القيمة على الأشياء والمواقف ، يتركز الاتجاه حول موقف أو موضوع محدد .

٣ - تقف القيمة كمعيار بينما الاتجاه ليس كذلك فالاتجاهات تقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعايير .

٤ - إن عدد القيم التي يتبناها الفرد وتنتظم في نسقه القيمي ، إنما يتوقف على ماكّونه الشخص أو تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات ؛ أما عدد ما له من اتجاهات ، فيتوقف على ما واجهه من مواقف وأشياء محددة ، ولذلك فالاتجاهات تزيد في عددها على القيم .

٥ - تحتل القيم مكانة مركزية وأكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقه المعرفي .

٦ - يعتبر مفهوم القيم أكثر ديناميكية من الاتجاهات ، حيث ترتبط مباشرة بالدافعية ، في حين أن الاتجاهات ليست كذلك ، فهي ليست عوامل أساسية موجهة للسلوك .

أما زاهر ، فقد بلور الفروق الجوهرية بين القيم والاتجاهات على النحو الموضح في جدول رقم ١ [٩ ، ص ص٢٦-٢٧]

جدول رقم ١ . الفروق الجوهرية بين القيم والاتجاهات عند زاهر .

الخاصية	الاتجاه	القيمة
درجة التجريد	أقل تجريدًا .	أكثر تجريدًا وأكثر رمزية .
الثبات	أقل ثباتًا لهذا فهو أسهل تغيرًا .	أكثر ثباتًا فهي تتغير ببطء .
التكوين	يتكون بسرعة فهو لايحتاج	تتكون ببطء لحاجتها لاتجاهات

تابع جدول رقم ١.

الخاصية	الاتجاه	القيمة
	لخبرات كثيرة.	وخبرات ومعارف كثيرة.
درجة العمومية	يعبر عن موقف أو موضوع واحد أو عدد قليل من المواقف.	لها صفة العمومية فهي تعبر عن أحكام عامة تعتمد على مجموعة من الاتجاهات.
الموافقة	قد لايحتاج لموافقة اجتماعية فهو مجرد ميل لفعل ما مرغوب حول موضوع معين.	تتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها فهي تعبير عن فعل اجتماعي من حيث أهدافه وموضوعه.
درجة الوعي	يمثل وعيًا فرديًا من جانب محتضنه وهو تجدد لنشاطه الواقعي أو المحتمل، وبالتالي فهو غير معياري ولايصلح كأحكام نهائية.	تمثل وعيًا جماعيًا لمحتضنها، فهي ترسم له الأحكام والمعايير المتصلة بنشاطه وتفاعله، وبالتالي فهي معيارية.

والملاحظ من الآراء المعروضة للتفريق بين القيم والاتجاهات أن القيم قليلة العدد مقارنة بالاتجاهات، كما أن القيم أكثر ثباتًا من الاتجاهات، ويغلب على القيم صفة الجماعة، بينما الاتجاهات تتسم بالفردية، والقيم تمثل غايات نهائية ليست وسائل فردية لتحقيق الغايات كالاتجاهات.

ونخلص مما سبق إلى أن الفرق بين الاتجاهات والقيم يتلخص في أن الاتجاهات عبارة عن ميول واعتقادات تمثل أمورًا يحبها الفرد أو يكرهها، وكل فرد لديه مئات الاتجاهات. أما القيم، فهي عبارة عن معايير أو مقاييس جوهرية لما يثمنه كل إنسان في الحياة، فهي غايات نهائية مرغوبة، وأعدادها تقدر بالعشرات، وتتميز بثباتها وقلة قابليتها للتغير مقارنة بالاتجاهات السريعة التغير.

أنواع القيم

يتفق المهتمون بدراسة القيم على صعوبة تصنيفها وعلى عدم وجود تصنيف شامل للقيم، ويؤكد زاهر على استحالة تقديم تصنيف جامع مانع للقيم وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصنيفات [٩ ، ص٢٨] .

وتؤكد دياب [٨ ، ص٧٣] على مايذهب إليه زاهر عند استشهادها بقول كلاهون : «نحن لم نكتشف بعد أي تصنيف شامل للقيم ، » وقول سورلي : «من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم . » إلا أنها ترى - وعلى الرغم مما ذكر - أن التصنيف يعتبر من ألزم اللزوميات وتتفق في الرأي مع أندرسون عالم الكيمياء العضوية المعروف عندما يقول : «فما دمنا في مجال البحث العلمي فإن أي تصنيف أيًا كان خير من عدم التصنيف»

أشار زاهر إلى ثلاثة تصنيفات يراها ضرورية لتحديد أنواع القيم وهي :

١ - تصنيف سبرينجر العالم الألماني في كتابه «أنماط الناس» *Types of Men*، حيث تصور إمكان تصنيف الأشخاص إلى ستة أنماط استنادًا إلى غلبة واحدة من القيم عليهم حسب محتواها أو حسب ما تعكس من أنشطة إنسانية :

(أ) القيمة النظرية

(ب) القيمة الاقتصادية

(جـ) القيمة الجمالية

(د) القيمة الاجتماعية

(هـ) القيمة السياسية

(و) القيمة الدينية

يرى زاهر [٩ ، ص ص٢٨-٣١] أن هذا التقسيم للقيم لايعني أن الأفراد يتوزعون عليها ، ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد ، غير أنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفًا ، ويؤكد زاهر أن هذا التصنيف الذي نال شهرة كبيرة طويلة يصف القيم وفقًا لمحور واحد فقط هو «مضمون القيم ، » ويغفل محاور أخرى يمكن أن تصنف حولها القيم . كما أنه يتناسى أن القيم مهما كان مصدرها فهي قيم اجتماعية بالضرورة على الأقل من حيث التطبيق .

٢ - تصنيف موريس للقيم وفق مستوياتها، فهناك القيم الشخصية والقيم الاجتماعية والقيم الثقافية.

٣ - تصنيف ريشر الذي يرى تصنيف القيم وفق محكات متعددة على شكل متصل (طرفي نقيض) على النحو التالي:

(أ) معيار الذاتية - الموضوعية

(ب) معيار العمومية - التخصيص

(جـ) معيار النهائية - الوسيطية

(د) معيار المضمون كأن تكون هناك قيم أخلاقية وقيم تختص بالعمل

(هـ) معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمستفيد منها

وأشار كنعان [١٢، ص٢٠٤] إلى إمكانية تصنيف القيم حسب شدتها وعموميتها ووضوحها وديمومتها، حسب ما أشار إلى ذلك العديد من المهتمين بتصنيف القيم مثل البرت، ونيرتون ورايت وغيرهم.

ويرى شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص ص١٩-٢٢] أن القيم تقسم إلى:

١ - قيم جمالية esthetic values، وهي المقاييس التي نحكم بها على الجمال في الفن والأدب والمظهر الشخصي وغيرها.

٢ - القيم الغائية أو الوسيلية instrumental values، وهي قيم ليست مهمة في حد ذاتها ولكن لتحقيق أهداف نهائية.

٣ - القيم الأخلاقية moral values، وهي المعايير أو المبادىء التي نحكم بها على مدى صحة الأعمال التي نقوم بها.

أما دياب فقد صنفت القيم وبشكل مفصل حسب أبعادها إلى:

١ - بُعد المحتوى dimension of content

٢ - بُعد المقصد dimension of intent

٣ - بُعد الشدة dimension of intensity

٤ - بُعد العمومية dimension of generality

٥ - بُعد الوضوح dimension of explicitness

٦ - بُعد الدوام dimension of permanency

وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد :

١ - *بُعد المحتوى:* وترى دياب أن أفضل تقسيم للقيم حسب بُعد المحتوى هو تقسيم سبرينجر (Spranger) في كتابه «أنماط الرجال» *Types of Men* الذي سبقت الإشارة إليه وقسّم القيم إلى ستة أقسام هي :

(أ) القيم النظرية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة والأشخاص الذين يضعون هذه القيم في مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يمتازون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية ، وهم عادة يكونون من الفلاسفة والعلماء .

(ب) القيم الاقتصادية : ويلاحظ أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيم يمتازون بنظرة عملية تقّوم الأشياء والأشخاص تبعًا لمنفعتها ، وهم عادة يكونون من رجال المال والأعمال .

(جـ) القيم الجمالية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ماهو جميل من ناحية الشكل أو التوافق ، وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي .

(د) القيم الاجتماعية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس ، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات .

(هـ) القيم السياسية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة والسيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص .

(و) القيم الدينية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري ، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه .

٢ - *بُعد المقصد:* تقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين :

(أ) وسائلية instrumental values ، وهي القيم التي ينظر إليها على أنها وسائل لغايات أبعد ، فالحرب قيمة وسائلية لتحقيق الترقي .

(ب) هدفية أو غائية goal values ، وتعرف أحيانًا بالقيم النهائية ultimate values ، وهي الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسها .

٣ - *بعد الشدة:* تتفاوت القيم من ناحية شدتها تفاوتًا كبيرًا، وتقدر بدرجة الإلزام التي تفرضها، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من مستويات الشدة، وهي:

(أ) ما ينبغي أن يكون (أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية)، وهي القيم التي تمس كيان المصلحة العامة والتي تتصل اتصالاً وثيقًا بالمبادىء التي تساعد على تحقيق الأنماط المرغوب فيهاالتي تصطلح عليها الجماعة في تنظيم سلوك أفرادها من الناحية الاجتماعية والخلقية والعقائدية.

(ب) ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية)، وهي القيم التي يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها، ولكنه لايلزمهم مراعاتها إلزامًا يتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها، وليس لها من القدسية والاتصال العميق بالمصلحة العامة للجماعة ما للقيم الملزمة.

(جـ) ما يرجى أن يكون (أي القيم المثالية أو الطوبائية)، وهي القيم التي يحس الناس استحالة تحقيقها بصورة كاملة، ومع ذلك، فإنها كثيرًا ما تؤثر تأثيرًا بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد، ومن أمثلتها القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان.

٤ - *بعد العمومية:* وتقسم إلى قسمين، قيم عامة، وقيم خاصة.

(أ) القيم العامة: وهي القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة، ومن أمثلة القيم العامة في المجتمع الإسلامي الاعتقاد بأهمية الدين والأسرة.

(ب) القيم الخاصة: وهي القيم المتعلقة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة أو بمناطق محدودة أو طبقة أو جماعة خاصة. ومن أمثلة القيم الدينية العامة في المجتمع السعودي الحرص على إخراج زكاة عيد الفطر المبارك في شهر رمضان، ومن أمثلة القيم العامة الأخلاقية في المجتمع السعودي ذبح الخرفان إكرامًا للضيف.

٥ - *بعد الوضوح:* وتقسم إلى قيم ظاهرة أو صريحة وقيم ضمنية.

(أ) القيم الصريحة: وهي القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام. ومن أمثلة القيم الصريحة قول الفرد إنني وطني أحب وطني وأضحي من أجله، وهذا تصريح بحب الوطن، وتعبير عن الحس الوطني لفظيًا.

(ب) القيم الضمنية : وهي القيم التي يستدل على وجودها ، وتستخلص من ملاحظة سلوك الأفراد ، وهي القيم الحقيقية لأنها تندمج في سلوك الإنسان . ومن أمثلة القيم الضمنية قيام الفرد بالتطوع بحمل السلاح للدفاع عن وطنه ، وسلوكه هذا يعبر عن قيمة حقيقية هي عمق الولاء للوطن دون الحاجة للتعبير عن ذلك لفظيًا .

٦ - بعد *الدوام*: وتقسم إلى قيم عابرة وقيم دائمة .

(أ) القيم العابرة : وهي الوقتية العرضة القصيرة الدوام السريعة الزوال ، مثل قيم (الموضات) ، ومثل هذه القيم لاتكون لها صفة القداسة التي تتصف بها القيم الدائمة .

ب) القيم الدائمة : وهي القيم التي تبقى زمنًا طويلاً - ويقصد بذلك الدوام النسبي - في نفوس الناس وتنتقل من جيل إلى آخر ، مثل القيم ذات العلاقة بالتقاليد والعادات والقيم الروحية [٨ ، ص ص٧٣-٩٣] .

ويتفق الكاتب مع ماذهب إليه زاهر من صعوبة تقديم تصنيف يتفق عليه الجميع ، وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف . ويعتقد المؤلف أن القيم إما أن تكون فردية تغلب عليها صفة الاتجاه أو جماعية تغلب عليها صفة القيم .

يتبين من العرض السابق أنه - وعلى الرغم من صعوبة تصنيف القيم - إلا أن العديد من محاولات التصنيف تشير ، وبكل وضوح ، إلى أهمية تحديد أنواع القيم لما لذلك من أثر بالغ في تسهيل دراسة موضوع القيم .

ويمثل تصنيف دياب سالف الذكر تبويبًا شاملاً لجميع أنواع القيم ويتسق مع تحقيق أهداف هذه المقالة .

أهمية القيم في التدريس

القيم دعامة أساسية يعتمد عليها أي مجتمع من المجتمعات ، وتعتبر من أهم مرتكزات التربية ، لأنها تهتم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي ، كما أنها تمثل المعايير والدوافع التي تحرك سلوك الفرد وتحدد شخصيته وتشكلها على المستوى الفردي .

يشير فارمر Farmer [٢١ ، ص٦٩] إلى أهمية القيم ، ويرى أن التلاميذ يسبحون في

محيط من القيم، ويؤكد على ضرورة التزام المعلمين بتدريس التلاميذ، تحديد وتحليل القيم.

ويرى شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص٥] أن طبيعة مناهج الدراسات الاجتماعية تحتم على معلمها التعامل مع القيم وتدريسها، خاصة عندما يحاول المعلم تحقيق أهم أهداف الدراسات الاجتماعية ألا وهو المواطنة citizenship .

ويرى خليفة [٥، ص ص١٩٩-٢٠٠] أن أهمية دراسة القيم تتجلى في عدة مجالات كالتوجيه المهني، حيث انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن، مثل علماء الدين، ودجال السياسة، والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم. كما يرى أن للقيم دورًا مهمًا في عمليات التعلم learning والتعليم teaching ، وذلك في كل من الأسرة والمدرسة. فمعرفتنا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة، وكيف ترتقي هذه القيم والأبعاد التي تنظم من خلالها يمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والإيجابية. ويؤكد خليفة على أن للقيم دورًا في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ، حيث إن العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ تؤدي إلى:

(أ) زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي.

(ب) زيادة ابتكار التلاميذ.

(جـ) زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل الدراسي.

ويوضح أبو حطب [٥، ص٢٠١] أن أهمية القيم تتبين في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه المعلم مع تلاميذه في التدريس، فنسق القيم الذي يتبناه يعتبر مصدرًا في عملية التخطاب مع تلاميذه؛ لذلك يوصي بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم ومنها مايلي:

(أ) التعليم كوسيلة لتحقيق الذات. لذلك لابد أن ينظر المعلم إلى التعليم على أنه وسيلة لإشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات.

(ب) تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه.

(جـ) اتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية.

(د) التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.

(هـ) تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.

(و) تقدير العمل كقيمة غائية .

(ز) الصدق والإخلاص في الأداء .

(حـ) السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني .

(ط) تقبل النقد .

(ي) الإيمان بأهمية العمل الجماعي .

ويرى سميث Smith [١٢ ، ص٢٠٢] أن القيم تؤدي دورًا كبيرًا في تشكيل الكيان النفسي للفرد من خلال خمس وظائف أساسية هي :

(أ) تزود الفرد بالإحساس بالغرض مما يقوم به وتوجهه تجاه هذا الغرض .

(ب) تهيىء الأساس للعمل الفردي والعمل الجماعي الموحد .

(جـ) تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين .

(د) تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين وماهية ردود الفعل .

(هـ) توجد لدى الفرد إحساس بالصواب والخطأ .

أما مبارك ، فيرى أن موضوع القيم قد شغل اهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكرين منذ أقدم العصور ، إلا أن الاهتمام الجدي بدراسة القيم وإخضاعها للبحث العلمي من جانب العلماء والباحثين لم يظهر إلا في العقود القليلة الماضية من هذا القرن ، ولعل مبعث الاهتمام الجدي بدراسة القيم دراسة علمية إنما يرجع إلى ما يناط بها من أهمية تربوية تتجلى مظاهرها فيما يلي :

١ - تساعد القيم على التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة .

٢ - إن استجابة الفرد لموقف معين أو إصداره حكمًا على قضية معيارية ينبع أساسًا من القيم التي يؤمن بها .

٣ - القيم معايير عامة ومحل اتفاق ورضا من الجميع ، وعليه فإن من يتحلى بها يكون محل استحسان من جميع أفراد المجتمع .

٤ - القيم موجهات للسلوك ومعايير يزيد بها الإنسان نشاطه وفكره ودوره في الحياة ، لذلك فهي تحكم سلوكه فتجعله يتسم بالتناسق وعدم التناقض في كل ما يصدر عنه من تصرفات وكل مايقوم به من نشاط .

٥ - القيم تمثل قوة دافعة للعمل ، بل وأداءه على خير وجه ، وفي أحسن صورة .

ويؤكد مبارك [٢٢ ، ص٤٠٧] على أهمية القيم في حياة الأفراد والمجتمعات ويرى أن هذه الأهمية تلقي مسؤولية كبيرة على كاهل المجتمعات بضرورة العمل على إكساب أفرادها القيم المناسبة لكل مرحلة من مراحل تطورها، وذلك من خلال المؤسسات التربوية النظامية التي يجب أن تتولى تحديد هذه القيم ووضع البرامج القادرة على إكسابها.

ويؤكد مشيلز Michaelis [٢٣ ، ص٣٦٠] على أن تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية والرئيسة عند التلاميذ تلقى اهتمامًا بالغًا وأولوية في الدراسات الاجتماعية، ويرى أن تنمية هذه القيم وغيرها من الأهداف الوجدانية تعتبر أصعب من تنمية المفاهيم والمهارات في الجانب المعرفي.

أما جاروليمك Jarolimek [٢٤ ، ص٦٥] فيقول: إذا كان تعلم الاتجاهات والقيم يشكل مخرجات مهمة في تدريس الدراسات الاجتماعية، فإن الخبرات غير المخطط لها والطارئة لاتكفي وحدها لتدريس القيم، ولايمكن الاعتماد عليها كأساس مقنع في التدريس، وبدلاً من ذلك يجب وضع برنامج مخطط له ومحدد لتدريس القيم.

يستنتج المؤلف أن أهمية القيم يمكن أن تلخص في النقاط التالية:

١ - تهتم القيم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي.

٢ - تعتبر القيم المعايير التي تحرك سلوك الفرد وتشكل شخصيته.

٣ - تحدد القيم طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ وتزيد من ابتكار وتحصيل التلاميذ.

٤ - تساعد القيم على تحقيق التوجيه المهني المرغوب.

٥ - تعتبر القيم قوة دافعة للعمل البناء.

نخلص مما سبق أن القيم تشكل أهمية بالغة في التدريس وخاصة تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من صلة وثيقة بالمجال الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، والتي تشكل أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.

طرق تدريس القيم

من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم حتى ولو حاول ذلك، لأن كل مايقوله ويفعله يعكس مايقومه ويراه مهمًا، أو يعتبره غير مرغوب فيه. ويؤكد جويس وألمن بروكس Joyce and Alleman Brooks [٢٥، ص١٧٥] أن السؤال الذي يواجه المعلم ليس هل يجب أن أدرس القيم؟ بل كيف أتعامل مع القيم؟

وتدريس الدراسات الاجتماعية مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقيم، لأن الدراسات الاجتماعية لايمكن فهمها بمعزل عن القيم. وحيث إن المتعلم يمر بالعديد من الخبرات المختلفة خلال وجوده في المدرسة، فإنها تعتبر مصدرًا مهمًا للقيم، وهذا ما أكد عليه اللقاني الذي يرى أن الفرد يستمد قيمه من الخبرات السابقة التي أتيحت له ويصل إليها من خلال تفاعله معها [٢٦، ص٧٥].

يؤكد ميشيل Michaelis [٢٣، ص٣٦٠] على فكرتين أساسيتين يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل البدء في مناقشة طرائق تدريس القيم وهما:

الأولى: أن الاتجاهات والقيم عبارة عن مخرجات يتعذر اجتنابها كنتيجة للتدريس.

الثانية: أن المخرجات الإيجابية يتوقع أن تحدث في الصف الذي يسوده جو من الاحترام وتغلب على طرائق تدريسه التشويق والحيوية، وتتوافر فيه أنشطة تثير استجابة عاطفية، لأن القيم والاتجاهات ذات جذور انفعالية.

أما راثز Raths وزميلاه [٢٧، ص ص٢٨-٢٩] فإنهم يقترحون على من يريد تدريس القيم للتلاميذ أن يقوم بما يلي:

١ - تشجيع التلاميذ على الاختيار، وبحرية تامة.

٢ - تشجيع التلاميذ على اكتشاف الخيارات المتوافرة وفحصها عندما يواجهوا بضرورة الاختيار.

٣ - مساعدة التلاميذ على الاختيار بتفكير وأخذ ما يترتب على الاختيار من نتائج بعين الاعتبار.

٤ - إتاحة الفرصة للتلاميذ لتأكيد اختياراتهم بشكل علني.

٥ - تشجيع التلاميذ على التصرف بناءً على اختياراتهم.

٦ - مساعدة التلاميذ على فحص سلوكهم المتكرر في الحياة.

ويخلص الكاتب من العرض السابق إلى أن تدريس القيم يعتبر أمرًا إلزاميًا للمعلم، سواًء خطط له أم لا، كما يتبين أن الطرائق التي تغلب عليها الحيوية والتشويق تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية ومخرجات تعليمية مرغوبة، وقد عرض زاهر [٩، ص ص ٧٤-٧٥] العديد من طرائق التدريس نجملها فيما يلي:

١ - *اتباع المثل الصالح (القدوة)*: ويتم هذا إما مباشرة كأن يسلك الصغار مثلما يسلك الكبار، على اعتبار أن سلوك الكبار مثالي، وإما بطريق غير مباشر كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضي والحاضر عن أحداث أو إنجازات تستحق أن تكون قدوة حسنةً يُحتذى بها.

٢ - *الإقناع*: وذلك بعرض الحجج المقنعة للمستمع التي تحطم الفكرة أو الرأي المضاد.

٣ - *تحديد نواحي الاختيار*: ويتم ذلك بإعطاء التلاميذ بدائل للاختيار منها أو لاتدع لهم مجالاً للاختيار بعرض بدائل لايرغبونها.

٤ - *الخضوع لقوانين وقواعد: تحتم على الفرد سلوكًا معينًا*: وذلك بوضع الفرد بصورة مستمرة تحت المراقبة كأن يسلك خوفًا من عقاب أو طمعًا في ثواب.

٥ - *الأفكار المنبثقة من الأصول الثقافية والدينية*: وهي سريعة المفعول، ويكفي أن تقول للمتعلم إن الدين يأمر بكذا حتى يخضع لما تقوله.

٦ - *اللجوء إلى ضمير الفرد*: وذلك على اعتبار أن لكل فرد في أعماقه صوتًا يمنعه من ارتكاب الشر أو الخطأ.

أكد زاهر أن بعض هذه الطرائق أو كلها أثبتت نجاحًا كبيرًا في تكوين القيم فيما مضى، إلا أن التطور والاتجاه نحو التركيز على حرية الفرد في وقتنا الحاضر أدى إلى البحث عن طرائق جديدة.

ويعتقد المؤلف أن الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التربوية، وتؤكد على استخدام طرق التدريس الحديثة القائمة على الاستقصاء، والتي تثمن التعلم الداخلي intrinsic learning تدعونا إلى التنويع في طرق تدريس القيم وتبني الطرق الحديثة التي تلائم طبيعة المعلم، وتستحوذ على اهتماماته وتبرز شخصيته وتراعي حرية الفرد، وتأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.

وتشير الأدبيات ذات العلاقة بتدريس القيم في الدراسات الاجتماعية [١٨ ، ص ص٢٢١-٢٣١ ؛ ٢٣ ، ص ص٢٦٤-٣٧٦ ؛ ٢٥ ، ص١٧٥ ؛ ٢٨ ، ص٢١٥] إلى أن القيم تُدرس بطرائق مختلفة تتدرج من التعليم المباشر للقيم أو غرس القيم إلى تحليل القيم وتوضيحها . ويركز العديد من المهتمين بحقل الدراسات الاجتماعية على أربع طرائق رئيسة لتدريس القيم هي :

١ - غرس القيم values inculcation
٢ - توضيح القيم values clarification
٣ - التفكير الأخلاقي moral reasoning
٤ - تحليل القيم values analysis

وفيما يلي عرض لهذه الطرائق .

١ - غرس القيم

ويطلق على هذا الأسلوب في بعض الأحيان التعليم المباشر direct instruction للقيم ، ويرى ميشيل [٢٣ ، ص ص٢٦٤-٢٦٥] أن القدوة الحسنة هي أهم أساليب هذه الطريقة ، كما يتم ذلك عن طريق صنع النماذج modeling كأمثلة يُحتذى بها لقيم مثل الأمانة والعدل والتعاون وغيرها من القيم المرغوبة التي يمكن أن يقوم بدورها المعلم أو بعض التلاميذ .

ويؤكد ولتن ومالان [٢٨ ، ص٢١٤] أن طريقة غرس القيم قد استخدمت عبر التاريخ الإنساني كأسلوب لصياغة السلوك ، ويذكران أن غرس القيم يشير إلى عملية يتم خلالها التأثير على الآخرين عن طريق الإعادة المتكررة أو الإلحاح . ويعتمد غرس القيم على الافتراض المنطقي القائل إنك إذا أخبرت شخصًا ما بأمر ما بصورة كافية فإنه عاجلاً أو آجلاً سوف يتصرف بناءً على ذلك . ويتكون غرس القيم من مرحلتين هما :

(أ) مرحلة تحديد القياس أو القيمة المرغوبة .

(ب) مرحلة إتاحة الفرصة للتعزيز المتسق الثابت سلبًا أو إيجابًا . ومثال على ذلك يستطيع المعلم الذي يرغب غرس قيمة النظافة في نفوس تلاميذه خلال المرحلة الأولى أن يعبر عن ذلك السلوك المرغوب بصورة لفظية بالتأكيد على أهمية النظافة وأنها من الإيمان ، أو بصورة غير لفظية بالإشارة أو الحركة دون استخدام الكلمات ، كما يمكن التعبير عن

أهمية النظافة باستخدام أسلوب القدوة الحسنة بأن يكون المعلم كنموذج يُحتذى.

أما المرحلة الثانية (مرحلة التعزيز)، فإنها يمكن أن تأخذ صيغًا متعددة سلبًا أو إيجابًا، ويعبر عنها بصورة لفظية أو غير لفظية. ففي مثال تدريس قيمة النظافة يتعلم التلاميذ معنى هذه القيمة من خلال التعزيز السلبي، كأن يقول المعلم للتلميذ كم مرة قلت لك أن تهتم بنظافة كراستك؟ وهذه الصيغة في الواضح ليست سؤالاً وإنما تعزيزًا سلبيًا على صيغة سؤال. وقد يكون التعزيز غير لفظي، كأن ينظر المعلم إلى كراسة التلميذ ويعبر عن امتعاضه بأن يهز رأسه بصورة سلبية للدلالة على عدم الرضا. وفي حالة العزيز الإيجابي اللفظي، يمكن أن يقول المعلم للتلميذ إنك تستحق الشكر على نظافة كراستك، ويمكن أن يقوم المعلم بعرض كراسة هذا التلميذ على زملائه إشارة إلى نظافة هذا التلميذ. وفي حالة التعزيز الإيجابي غير اللفظي، فإن الابتسامة عند النظر إلى الكراسة وهز الرأس بطريقة تشير إلى الرضا عن نظافتها تعتبر مؤشرات غير لفظية وواضحة لتعزيز غرس قيمة النظافة في نفس التلميذ.

٢ - توضيح القيم

يهدف توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على توضيح قيمهم الشخصية في جو يسوده الانفتاح، ويستطيع خلاله كل تلميذ أن يعبر عن رأيه بحرية أو أن يلتزم الصمت في حالة عدم الرغبة في المشاركة [٢٣، ص٢٦٧]. ويعتبر توضيح القيم أسلوبًا محايدًا value neutral approach، يعني عدم محاولة طبع أو غرس قيمة معينة في الذهن كما هو الحال في طريقة غرس القيم، ولكن وبدلاً من ذلك يحاول المعلم تكوين القيم لدى التلاميذ عن طريق اتباع العملية القيمية التي تعتمد على ثلاث مراحل هي: التقدير prizing، والاختيار choosing، والعمل acting، وهذه المراحل الثلاث تتكون من سبع خطوات هي:

١ - التقدير والتعزيز للمعتقدات والسلوك.

٢ - تأكيد ماتم تقديره عندما يكون ذلك مناسبًا.

٣ - الاختيار من متعدد.

٤ - الاختيار بعد أخذ النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك بعين الاعتبار.

٥ - الاختيار بحرية.

٦ - العمل.

٧ - العمل باتساق متكرر [٢٩، ص١٩].

وتهدف طريقة توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على استخدام الخطوات السبع سالفة الذكر في حياتهم اليومية، وتطبيق القيم التي يؤمنون بها، والقيم التي سوف تنبثق وتتكون لديهم لاحقًا [٢٩، ص٢٠].

ويعتبر ولتون ومالان Wilton and Mallan [٢٨، ص٢١٩] الاستجابة التوضيحية the clarifying response عنصرًا أساسيًا لطريقة توضيح القيم.

ويمكن توضيح طريقة الاستجابة التوضيحية بالمحادثة المتبادلة التالية بين معلم وتلميذ:

المعلم: عمر، هل تريد أن تخرج للعب معنا في الساحة؟

التلميذ: لا أعرف. أعتقد ذلك.

المعلم: هل تفضل عمل شيء آخر؟

التلميذ: لا أعرف.

المعلم: يبدو أنك غير مهتم ياعمر، أليس كذلك؟

التلميذ: أعتقد ذلك.

المعلم: إن أي شيء نعمله ستوافق عليه؟

التلميذ: أعتقد ذلك.

المعلم: حسنًا ياعمر أعتقد أن من الأفضل الذهاب للساحة الآن مع الآخرين وأرجو أن تخبرني إذا كنت ترغب في عمل شيء آخر، [٢٨، ص٢١٩].

كما تشير هذه المحادثة فإن القصد ليس تبني التلميذ للخطوات السبع لطريقة توضيح القيم خلال محادثة قصيرة الأمد كالمحادثة السابقة، ولكن القصد من الاستجابة التوضيحية هو تشجيع التلاميذ للتأمل في أفكارهم دون الاعتقاد أن المعلم يمتلك الإجابة الصحيحة.

إن الاستجابة التوضيحية الشافية تتضمن ما يلي:

١ - هل هذا الأمر مهم بالنسبة لك؟

٢ - هل أنت سعيد بهذا الأمر؟

٣ - هل تفكر في عمل ما (بدائل أخرى) أشياء يمكن عملها؟

٤ - هل ستعمل ما تفكر فيه أم أنه مجرد كلام؟
٥ - ما هي الاحتمالات الأخرى الوادرة؟
٦ - هل تفكر في عمل الشيء نفسه مرة أخرى؟
٧ - هل تعتقد أن مشاركتك الآخرين في أفكارك مسألة مهمة؟

مثالان توضيحيان

أورد سيمنز وزميلاه في كتابهم المعروف توضيح القيم *Value Clarification* تسعة وسبعين أسلوبًا لطريقة توضيح القيم، وفيما يلي مثالان مقتبسان مع بعض الإضافة والتعديل [٢٩، ص ص١١٢-٢٥٢].

١ - *أسلوب القيم الجغرافية Value Geography Method*

يمكن أن تستخدم القيم الجغرافية لأهداف عدة كتعريف التلاميذ بأهمية الجغرافيا وقيمتها أو لاتخاذ قرار يتعلق بمكان الإقامة والسكن والبيئة التي يفضل الإنسان العيش فيها، وأخيرًا فإن هذا الأسلوب يمكن أن يجعل مادة الجغرفيا مادة حيوية عند تدريسها للتلاميذ. يتلخص هذا الأسلوب في أن يطلب المعلم من التلاميذ التجمع في وسط غرفة الصف، والتصور أن أرضية الصف تمثل خريطة المملكة العربية السعودية، ثم يقوم المعلم بسؤال التلاميذ أسئلة جغرافية قيمية يتبعها تحرك التلاميذ على الخريطة (أرضية غرفة الصف)، ومن أمثلة هذه الأسئلة: أين ولدت؟ ويتحرك كل تلميذ للجهة التي ولد بها، فالذي ولد في الرياض يتحرك إلى وسط الصف والذي ولد في مكة المكرمة يتحرك إلى الغرب، والذي ولد في الأحساء يتحرك إلى الشرق، والذي ولد في أبها يتحرك إلى الجنوب، والذي ولد في تبوك يتحرك إلى الشمال، وهكذا. ويطلب المعلم من كل مجموعة الحديث مع بعضهم لمدة دقيقتين عن سبب وجودهم في نفس المجموعة. يلي ذلك سؤال المعلم التلاميذ أسئلة توضيحية مثل الأسئلة التالية:

- ماهو شعورك عن ولادتك في هذه المنطقة؟
- هل تفتخر بولادتك في هذه المنطقة؟
- ماهو أهم شيء تعرفه عن المنطقة التي ولدت فيها؟
- هل هذا هو المكان الذي ترغب العيش فيه مستقبلاً؟

يلي ذلك مجموعة أخري من الأسئلة مثل:

- ماهو المكان الذي ترغب قضاء الإجازة فيه؟ ولماذا؟
- وماذا يمكن أن تعمل في هذا المكان؟
- ماهو المكان الذي ترغب العيش فيه لمدة سنة؟
- أين تختار أن تذهب للدراسة الجامعية؟
- أين تريد أن تتقاعد؟ (للبالغين فقط).
- ماهو المكان المقدس الذي قضيت فيه وقتًا روحانيًا وترغب العودة إليه؟

ويمكن أن يقوم المعلم بطرح العديد من الأسئلة التي تثير استجابات مختلفة، ونوع وطبيعة هذه الأسئلة يتوقف في الغالب على الهدف الذي ينشد المعلم تحقيقه، وطبيعة القيم التي يرغب تدريسها لتلاميذه.

ومن خلال المثال السابق يستطيع المعلم إثارة العديد من القيم الدينية والوطنية والاقتصادية والتعليمية وتدريسها للتلاميذ بطريقة توضيح القيم، إضافة إلى جعل درس الجغرافيا درسًا حيويًا وشيقًا.

٢ - *أسلوب أوافق بشدة وأعارض بشدة Strongly Agree / Strongly Disagree Method*

يجبر هذا الأسلوب التلاميذ على فحص واختبار مدى قوة شعورهم عن مجموعة من القيم، ويتلخص إجراء هذا الأسلوب في تزويد المعلم تلاميذه بمجموعة من العبارات التي تتضمن قيمًا معينة مكتوبة على ورقة ويطلب من كل تلميذ الاستجابة لهذه العبارات بشكل منفرد (كل تلميذ على حدة). يلي ذلك توزيع المعلم التلاميذ بعد الاستجابات للعبارات الواردة في الورقة الموزعة عليهم إلى مجموعات كل مجموعة ثلاثة أو أربعة تلاميذ لمناقشة استجاباتهم، ومن أمثلة القيم التي يمكن أن تطرح على التلاميذ ماهو موضح في جدول رقم ٢.

يقوم التلاميذ بالاستجابات بوضع دائرة حول الدرجة التي تنسجم مع اختيار كل منهم لدرجة معينة دون الأخرى. وهذا الأسلوب يمكن المعلم من عرض العديد من القيم ذات الصلة بالموضوع الذي يقوم بتدريسه بأسلوب جيد وجذاب وبعيد عن الرتابة التي تغلب على بعض دروس الدراسات الاجتماعية. ٣ - *المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير*

جدول رقم ٢. القيم التي يمكن أن تطرح على التلاميذ.

العبارة	الاستجابـــة			
	أوافق بشدة	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما
زيادة الرسوم الجمركية على الدخان سوف تقلل نسبـة المدخنين.				
وضع تأمين على العلب الفارغة يساعد على نظافة البيئة وفاعلية الصناعة.				
رخص القيادة يجب ألا تمنح إلا لمن يبلغ سنه ٢١ عامًا.				

٣ - *المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي* ***Moral Reasoning***

في نهاية الخمسينات بدأ لورانس كولبرج Lawrence Kohlberg جمع المعلومات ذات الصلة بالأسئلة الأخلاقية، وكان كولبرج قد درس عمل بياجيه Piaget السابق في التطور المعرفي والأخلاقي، واستخدام ذلك كأساس لعمل دام خمسة عشر عامًا في موضوع التفكير الأخلاقي [٣٠، ص١٠]. وقد طور كولبرج ورفاقه في بداية عملهم نظرية تتعلق بكيفية تعلم الأطفال التفكير أخلاقيًا، ثم طوروا طريقة لمساعدة الأطفال على تحسين مستوى تفكيرهم الأخلاقي، ويعتبر عمل بياجيه مهتمًا بكيفية تعلم الأطفال التفكير والاستدلال. قلص كولبرج ذلك إلى السؤال التالي: كيف يطور الأفراد قدرتهم على التفكير الأخلاقي (وذلك لتبرير أعمالهم)؟ [٢٨، ص٢٢٦].

وقد انتهى كولبرج إلى وضع تصور للنمو الأخلاقي يشمل ثلاثة مستويات وست مراحل:

المستوى الأول ماقبل التقليدي ***Preconventional Level***

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الأولى وهي مرحلة الطاعة والعقاب (النتائج الجسمية تقرر الجيد والرديء).

المرحلة الثانية وهي مرحلة الصلة الوسائلية (ما يرضي احتياج شخص ما هو الصحيح).

المستوى الثاني التقليدي Conventional Level

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الثالثة مرحلة الاتفاق والانسجام بين الأشخاص (مايسعد الآخرين هو الجيد).

المرحلة الرابعة مرحلة القانون والنظام (إحراز أو تحقيق النظام الاجتماعي والقيام بالواجب هو المطلوب).

المستوى الثالث مابعد التقليدي Post Conventional Level

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الخامسة مرحلة المحافظة على النظام والقانون (القيم المتفق عليها من قبل المجتمع، وتشمل حقوق الفرد وواجباته تمثل ماهو الصحيح).

المرحلة السادسة مرحلة المبادىء الأخلاقية العالمية (ماهو صحيح مسألة أخلاقية مرتبطة بالمبادىء العالمية).

إن التبصر في معنى المراحل الست لما يقدمه الناس من أسباب لقراراتهم الأخلاقية يمكن أن يستخلص مما ذكر كولبرج من تبريرات للمراحل الست حسب الآتي:

١ - أطع القانون لتتجنب العقاب.

٢ - كَن مرنًا وتكّيف مع الوضع تحصل على ماتريده، واعمل على رد الجميل.

٣ - اعمل على تجنب عدم موافقة الآخرين وعدم رضاهم.

٤ - اعمل وفق قاعدة تجنب اللوم من قبل السلطة وتجنب الشعور بالذنب الذي يمكن أن ينجم عن ذلك.

٥ - اعمل وفق قاعدة احترام مبدأ عدم التحيز حسب ماتقتضيه مصلحة المجتمع.

٦ - تجنب إدانة الذات [١٥، ص ص١٢٦-١٢٧].

وقد قدم كولبرج حسب نظريته سالفة الذكر في النمو الأخلاقي بعضًا من

الاستراتيجيات لتنمية التفكير الأخلاقي بناءً على عدد من المبادىء المستنبطة من نظريته، أشارت عويس إلى أهمها فيما يلي:

١ - إن مراحل النمو الأخلاقي تتشابه لدى الأشخاص كافة بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية أو الثقافية.

٢ - لايمكن تخطي مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي على أساس أن اللاحقة تبنى على السابقة.

٣ - الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتم بالتدرج حيث إن المرحلة الجديدة تحتاج إلى العديد من الخبرات.

٤ - إن الخبرات التي تعي الفرصة لما يسميه كولبرج بلعب الأدوار أو وضع الفرد نفسه في موقف الآخرين وتمثل آراءهم توضح النمو عبر المراحل المختلفة.

٥ - إن النمو الأخلاقي يرتبط بالجانب المعرفي والجانب الوجداني بالجانب السلوكي، ويتمثل النمو الأخلاقي في إصدار الأحكام الخلقية ووضعها موضع التنفيذ وتنمية الإحساس بالرضى والإحساس بالذنب.

وترى عويس أن كولبرج ينطلق فيما اقترحه من استراتيجيات لدفع النمو الأخلاقي الذي يؤدي إلى تنمية الجوانب الثلاثة والمتمثلة في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي للحكم الأخلاقي، ويحدد كولبرج [٣١، ص ص٥١-٥٢] لذلك ثلاث استراتيجيات هي:

١ - تشجيع المناقشات الأخلاقية (لتنمية الجانب المعرفي للقيمة الأخلاقية).

٢ - تشجيع العمل بالقدوة (لتنمية الجانب الانفعالي).

٣ - تشجيع التعلم التعاوني (الذي يتيح الممارسة الفعلية للسلوك المرتبط بالقيمة).

أما خطوات التدريس لطريقة المحاكمة الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي فقد لخصها ميشيلز Michaelis [٢٣، ص٣٧٧] في النقاط التالية:

١ - اعرض المشكلة وناقشها وعرف أية مصطلحات أو مفاهيم غير واضحة واطلب من التلاميذ عرضها بأسلوبهم الخاص.

٢ - اطلب من التلميذ إبداء رأيه بشأن حل المشكلة وتعليل ذلك الرأي.

٣ - اطرح خيار آخر لحل المشكلة إذا برز عدم اتفاق بين التلاميذ، ويجب أن تكون نسبة الاختلاف في الرأي على الأقل ٢٥ : ٧٥, أو ١-٣.

٤ - افسح المجال للمناقشة على شكل مجموعات صغيرة ٤-٦ تلاميذ في كل مجموعة لتحديد وتحليل الأسباب لكل رأي في المشكلة .

٥ - وجه مناقشة الصف لفحص ونقد كل رأي باستخدام أسئلة سبر الغور .

٦ - افسح المجال للمتابعة بأنشطة مختلفة مثل مطالبة التلاميذ بكتابة حلول للمشكلة وتحديد الأسباب لهذه الحلول ومطالبة بعض التلاميذ بطرح حلول أخرى .

وعلى الرغم من الشهرة التي حظيت بها نظرية كولبرج ومراحل التطور الأخلاقي لهذه النظرية ، خاصة وأن جذورها تعود إلى نظريات ديوي وبياجيه ، إلا أن بعض العلماء شككوا ، في فاعليتها ورأوا عدم كفايتها ، ومن أهم الانتقادات التي وجهت لنظرية كولبرج أنه لايوجد صف دراسي يحتوي على تلاميذ في نفس المرحلة الأخلاقية ، ويصعب كثيراً على المعلم أن يقوم كل مرحلة لكل تلميذ والعمل على الارتقاء به إلى التي تليها [١٥ ، ص ص١٢٦-١٢٧] .

ويرى الكاتب أنه ، على الرغم مما وجه إلى نظرية كولبرج من انتقادات ، فإن المعلم الناجح يستطيع استعمال روح هذه الطريقة وفلسفتها في تدريس القيم بطرح قضايا تحوي العديد من القيم وتثير اهتمام التلاميذ وتدفعهم إلى التفكير والنمو الأخلاقي عن طريق مناقشة هذه القضايا والوصول إلى قرارات نابعة عن قناعة تدفع التلميذ إلى تبني ما يكتسبه من مستوى أخلاقي جديد .

٤ - تحليل القيم

التركيز في هذه الطريقة لتدريس القيم يعتمد على التحليل ، وتتلخص الفكرة في فحص السؤال القيمي value question بشكل دقيق ، وعدم الاعتماد على اتخاذ موقف أو تحديد رأي ثم تبرير ذلك الرأي كما هي الحال في التفكير الأخلاقي moral reasoning ، ولكن طريقة تحليل القيم تشجع التلاميذ على تجنب اتخاذ موقف حتى يقوموا بتحليل القيمة إلى تزويدنا بأسلوب واضح لتطبيق طريقة علمية ومنطقية للمسائل العامة [١٨ ، ص٢٣١] .

ويرى ولتون ومالان Wilton and Mallan [٢٨ ، ص ص٢٣٣-٢٣٤] أن العناصر الجوهرية لتحليل السؤال القيمي أو القضية المطروحة للمناقشة تتلخص في الخطوات التالية :

١ - تحديد الموضوع .
٢ - توضيح السؤال القيمي أو الموضوع .
٣ - جمع وتنظيم الشواهد .
٤ - تقويم صحة وعلاقة الشواهد .
٥ - تحديد الحلول الممكنة .
٦ - تحديد وتقويم النتائج المحتملة لكل حل من الحلول الممكنة .
٧ - الاختيار من متعدد .
٨ - اتخاذ القرار والعمل به .

أما ميشيلز Michaelis [٢٣ ، ص ص٢٧٩-٢٨٠] ، فقد حدد ستة عناصر أساسية لتحليل السؤال القيمي أو المسألة المراد تدريسها وهي :

١ - توضيح أو تعريف السؤال القيمي أو المشكلة : ماهي المشكلة؟ ما المسألة أو المسائل المتضمنة؟ ما المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف؟ ما الشيء الذي يحتاج إلى إصدار حكم؟

٢ - جمع الحقائق ذات المعنى : ما الحقائق المتوافرة؟ هل تحتاج إلى حقائق إضافية؟ ما الفرق بين الحقائق والآراء؟

٣ - تقويم القيم : كيف يمكن التأكد من صحة الحقائق المدعومة بالشواهد؟ وما رأي الخبراء؟

٤ - اختيار الحقائق ذات الصلة وتوضيحها : ما الحقائق ذات الصلة بالمسألة أو المشكلة؟ ماهي الحقائق التي نحتاجها لإصدار الحكم أو اتخاذ القرار؟

٥ - إصدار حكم مبدئي أو قرار : ماهو الحكم أو القرار المعقول؟ وماهي أسباب إصدار هذا الحكم؟

٦ - اختبار المبدأ القيمي المتخذ في الحكم أو القرار : هل يمكن استخدام هذا الحكم أو القرار في حالات أخرى؟ هل هو حكم أو قرار متسق مع قيم مهمة أخرى؟ هل ينسحب على الجميع ونحن من ضمنهم؟ ماهي النتائج التي يمكن أن تترتب على تبني القرار بشكل عالمي؟

ويرى المؤلف أن تدريس القيم أمر يتعذر اجتنابه بالنسبة لجميع المعلمين ، خاصة معلم الدراسات الاجتماعية ، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من ارتباط وثيق الصلة

بالقيم، ويخلص الكاتب إلى أن التنويع في طرق تدريس القيم يضفي على العملية التعليمية روح الحيوية، وأن تطبيق طرق التدريس الحديثة عند تدريس القيم مثل طريقة توضيح القيم وطريقة تحليل القيم يشجع التلاميذ على التفكير والتأمل.

قبل أن نختم موضوع تدريس القيم يحسن بنا أن نورد التلخيص الذي ذكره ولتون ومالان واشتمل على الأهداف وأساليب التطبيق المحتملة لكل طريقة كما هو موضح في الجدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. ملخص طرق تدريس القيم. *

الطريقة	الأهداف	أساليب التطبيق المحتملة
غرس القيم inculcation	غرس أو تذويب (تشرب الفرد لقيم الجماعة واتخاذها هاديًا لسلوكه) قيم معينة في التلاميذ. تغيير القيم الحالية عند التلاميذ لتعكس القيم المرغوبة.	القدوة الحسنة أو التعزيز الإيجابي أو التقليد أو المحاكاةsimulations والقيام بالدور roleplay.
توضيح القيم value clarification	مساعدة التلاميذ لتحديد قيمهم ليكونوا قادرين على فهمها وفهم وتحديد الآخرين وتحديدها، ولمساعدة التلاميذ على استخدام التفكير المنطقي لفحص المشاعر والقيم وأنماط السلوك المختلفة.	القيام بالدور، فحص القيم بأسلوب تحليلي واستخدام أسلوب المجموعات الصغيرة والمناقشة.
التفكير الأخلاقي أو المحاكمة الأخلاقية العقلية moral reasoning	مساعدة التلاميذ لتطوير نماذج تفكير أخلاقي معقدة.	استخدام أسلوب المعضلة الأخلاقية moral dilemma بأسلوب مجموعات صغيرة منظم ويعتمد على المناقشة.
تحليل القيم value analysis	مساعدة التلاميذ على استخدام التفكير المنطقي والبحث العلمي لتحديد المفاهيم القيمية ولتقرير المسائل والأسئلة القيمية.	مناقشة منطقية منظمة تتطلب تطبيق الأسباب والشواهد، وفحص المبادىء وتحليل الحالات، والمناظرة والبحث.

* [٢٨، ص٢١٥].

خاتمــة

عرض الباحث في المقالة تعريف القيم، وخلص إلى أنها عبارة عن مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه. كما تم التمييز في هذه الدراسة بين القيم والاتجاهات على اعتبار أن القيم أكثر تجريدًا وثباتًا من الاتجاهات، كما أنها أقل عددًا من الاتجاهات. وحدد الكاتب في المقالة أنواع القيم حسب أبعادها إلى بعد المحتوى، وبعد المقصد، وبعد الشدة، وبعد العمومية، وبعد الوضوح، وبعد الدوام، وأكد الباحث على أهمية القيم في التدريس، خاصة تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لما لها من صلة وثيقة بالمجال الوجداني ذي التأثير البالغ في تدريس القيم، كما عرض الكاتب في نهاية مقالته بعض طرائق تدريس القيم وهي:

١ - غرس القيم values inculcation

٢ - توضيح القيم values clarification

٣ - المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي moral reasoning

٤ - تحليل القيم values analysis

وأكد على أنه من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم لأن مايقوله ويفعله يعكس ما يقومه.

المراجع

[١] Banks, James A., and Ambrose A. Clegg, Jr. *Teaching Strategies for the Social Studies : Inquiry, Valuing and Decision - making*. 2nd. ed. Reading, Mass.: Addison - Wesley, 1977.

[٢] Schuncke, George, and Krogh Suzannel. "Value Concepts of Younger Children." *The Social Studies*, 70, No. 6 (1982), 268-73.

[٣] الشعوان، عبدالرحمن بن محمد. *مدى أهمية وتطبيق مهارات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٤] يوسف، عبدالتواب. «*الطفولة والقيم*» *القيم التربوية في ثقافة الطفل*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

[٥] خليفة، عبداللطيف محمد. *ارتقاء القيم (دراسة نفسية)*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٢م.

[٦] الدش، محمد محمود. نحو قيم جديدة *في التربية*. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٨٧م.

[٧] أحمد، لطفي بركات. *القيم التربوية*. الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٨٣م.

[٨] دياب، فوزية. *القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٠م

[٩] زاهر، ضياء. *القيم في العملية التربوية، معالم تربوية*. القاهرة: دار الكتاب للنشر، ١٩٩١م.

[١٠] اللقاني، أحمد حسين وزميلاه. تدريس المواد الاجتماعية. جـ٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠م.

[١١] السلمان، عبدالعالي محمد. «القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية والقومية في المدارس الابتدائية.» رسالة ماجستير غير منشورة» كلية التربية، جامعة بغداد، الجمهورية العراقية، ١٩٧٨م.

[١٢] كنعان، أحمد علي. «القيم التربوية السائدة في شعر الأطفال: دراسة تحليلية ميدانية في القطر العربي السوري.» رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السعورية، ١٩٩٠م.

[١٣] Hoover, Kenneth H. *The Professional Teacher's Handbook. A Guide For Improving Instruction in Today's Middle and Secondary Schools*. 2nd. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1973.

[١٤] Rokeach, Milton. *Beliefs Attitudes and Values.* San Francisco: Jossey - Bass, 1969.

[١٥] Shaver, James P., and William Strong. *Facing Value Decisions: Rational - Building for Teachers.* Belmont, Ca.: Wadsworth Publishing Co., 1976.

[١٦] Martorella, Peter H. *Social Studies for the Elementary School Children: Developing Young Citizens.* New York: MacMillan College Publishing Co., 1994.

[١٧] Beyer, K. Barry. *Teaching Thinking in Social Studies*. Rev. ed. Columbus, Oh.: Charles E. Merrill, 1979.

[١٨] Schug, Mark C., and R. Beery. *Teaching Social Studies in the Elementary School: Issues and Practice.* Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1987.

[١٩] Nelson, Murry R. *Children and Social Studies.* 2nd. ed. Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1992.

[٢٠] Armstrong, David. *Social Studies in Secondary Education*. New York: MacMillan Publishing Co., 1980.

[٢١] Farmer, Rodney. "Maslow and Values Education." *The Social Studies*, 9, No.2 (March, April 1978), 71-73.

[٢٢] مبارك، يوسف فتحي. «بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم.» القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث، ١٩٩١م.

[٢٣] Michaelis, John U. *Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction*. 8th. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1985.

[٢٤] Jarolimek, John. *Social Studies in Elementary Education*. 4th ed. New York: MacMillan, 1971.

[٢٥] Joyce, W. William, and Janet Allanman - Brooks. *Teaching Social Studies in the Elementary and Middle Schools*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1979.

[٢٦] اللقاني، أحمد حسين وزميلاه. *المواد الاجتماعية وتنمية التفكير*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩م.

[٢٧] Raths, Louies et al. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus, Oh.: Charles E. Merrill Publishing Co., 1966.

[٢٨] Wilton, David, and John Mallan. *Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies*. 3rd. ed. Boston: Houghton Mifflin 1988.

[٢٩] Simon, Sidney B. et al. *Value Clarification*. New York: Hart Publishing Co., 1972.

[٣٠] Galbraith, Ronald, and Thomas Jones. *Moral Reasoning: A Teaching Handbook for Adapting KOHLBER To The Classroom*. Greenhaven Press Inc., 1976.

[٣١] عويس، عفاف أحمد. *دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل: القيم التربوية في ثقافة الطفل*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

Values and Their Teaching Methods in Social Studies

Abdulrahman M. Al-Shawan
*Associate Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The paper seeks to emphasize the importance of teaching and learning values in social studies. It offers a definition of values, classifies them and proposes methods of teaching them. To realize the objectives of this paper, the writer reviewed the available relevant literature, and offered a definition of values which are concepts or standards (explicit or implict) used to judge desired or undesired things by society. Values as defined by the writer are intended to direct the behavior of the individual to what is desirable in his society. He distinguished between values and attitudes (trends). To him, values grow slowly, but surely, they are abstract concepts, and represent the ultimate desired goals. Attitudes on the other hand, exist, grow fast and reflect instrumental goals. The paper offers a classification of values in terms of six dimensions: dimension of content; dimension of intent; dimension of intensity; dimension of generality; dimension of explicitness; dimension of permanancy. The paper further emphasizes the importance of teaching values because of their close and strong relation to the affective domain, and their impact on the desired learning outcome. Finally, the paper describes four methods of teaching values which are: value inculcation; value clarification; moral reasoning; value analysis. This description is supported by examples.

القسم الإنجليزي

Arabic Section

أثر استخدام أحد استراتيجيات التصحيح في تقليل أخطاء الإنشاء في مجالي القواعد والإملاء

عقلة محمود صمادي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر استخدام استراتيجية لاند Lalande لتصحيح التعبير الكتابي في تقليل الأخطاء الإملائية والقواعدية التي يرتكبها طلبة الصف الحادي عشر في الكتابة باللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالبًا يدرسون في شعبتين في مدرستين مختلفتين تم اختيارهما عشوائيًا، حيث ضمت المجموعة التجريبية ٢٠ طالبًا والضابطة ٢٠ طالبًا أيضًا. تم إعطاء المجموعتين اختبارًا قبليًا للتأكيد من عدم وجود فوارق جوهرية بينهما، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة وفقًا لاستراتيجية لالند، بينما تم معالجة كتابات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. استمرت التجربة لمدة عشرة أسابيع، حيث أعطيت المجموعتان اختبارًا بعديًا. وتم استخدام اختبار «ت» لمقارنة الأوساط الحسابية للأخطاء التي ارتكبتها المجموعتان. أوضحت النتائج أن المجموعة التجريبية ارتكبت أخطاء أقل وتحسن أداؤها بشكل عام تبعًا لاستخدام استراتيجية لالند. وخلصت الدراسة إلى التوصية باستخدام هذه الاستراتيجية لتطوير مهارة الكتابة لطلبة المرحلة الثانوية.

[23] Jenkins, R. "Responding to Student Writing: Written Dialogues on Writing and Revision." *The Writing Instructor*, 6 (1987), 82-86.

[24] Anson, C., ed. *Writing and Response: Theory, Practice, and Research*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1989.

[25] Bereiter, C., and M. Scardamalia. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

[26] Reid, J. "Responding to ESL Students' Texts: The Myth of Appropriation." *TESOL Quarterly*, 28, (1994), 273-92.

[27] Kobayashi, T. "Native and Nonnative Reactions to ESL C;ompositions." *TESOL Quarterly*, 26 (1992), 81-112.

[28] Cohen, A.D., and M. Robbins. "Towards Assessing Interlanguage Performance: The Relationship between Selected Errors, Learners' Characteristics, and Learners' Explanations." *Language Learning*, 26 (1976), 45-67.

[29] Hendrickson, J.M. "The Treatment of Error in Written Works." *Modern Language Journal*, 64 (1980), 216-21.

[30] Kuhlavy, R.W. "Feedback in Written Instruction." *Review of Educational Research*, 47 (1977), 211-33.

[31] Lalande, J.F. "Reducing Composition Errors: An Experiment." *Foreign Language Annals*, 17 (1984), 109-18.

[32] Hendrickson, J.M."The Treatment of Error in Written Works." In S. Mckay, ed. *Composing in a Second Language*. Rowley, MA: Newbury House, 1984, 146-59.

[33] Bigge, M.L. *Learning Theories for Teachers*. New York: Harper and Row, 1976.

[34] Stanley, R. "Dictation as a Teaching and Testing Technique." *PSMLA Bulletin*, 52, (1979), 26-32.

References

[1] Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing Research Insights for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University, Press, (1990).

[2] Hillocks, G. "The Effects of Observational Activities on Student Writing." *Research in the Teaching of English,* 13, (1979), 23-35.

[3] Hillocks, G. "The Interaction of Instruction, Teacher Comment, and Revision in Teaching the Composing Process." *Research in the Teaching of English,* 16, (1982), 261-78.

[4] Freedman, S.W. *The Evaluation of and Response to Student Writing: A Review.* ERIC Document Reproduction Service No. ED 247 605, 1984.

[5] Chaudron, C. "The Effects of Feedback on Students' Composition Revisions." *RELC Journal,* 15, (1984), 1-14.

[6] Roen, D.H., and R.J. Willey. "The Effect of Audience Awareness on Drafting and Revising." *Research in the Teaching of English,* 22 (1988), 75-88.

[7] Mangelsdorf, K. "Parallels between Speaking and Writing in Second Language Acquisition." In D. Johnson and D. Roen, eds. *Richness in Writing: Empowering ESL Students.* New York: Longman, 1989, 134-45.

[8] Fathman, A., and E. Whalley. "Teacher Response to Student Writing: Focus on Form Versus Content." In B. Kroll, ed. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom.* Cambridge: University Press, 1990, 178-90.

[9] Kepner, C.G. "An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback on the Development of Second-Language Writing Skills." *The Modern Language Journal,* 75 (1991), 305-13.

[10] Hedgcock, J., and N. Lefkowitz. "Collaborative Oral/Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction." *Journal of Second Language Writing,* 1, (1992), 255-76.

[11] Hedgosck, J., and N. Lefkowitz. "Feedback on Feedback: Assessing Learner Receptivity to Teacher Response in L2 Composing." *Journal of Second Language Writing,* 2, (1994), 141-63.

[12] Stanley, J. "Coaching Student Writers to be Effect Peer Evaluators." *Journal of Second Language Writing,* 1, (1992), 217-33.

[13] Davies, N., and M. Omberg. "Peer Group Teaching and the Composition Class." *System,* 15, (1987), 313-23.

[14] Mittan, R. "The Peer Review Process: Harnessing Students' Communicative Power." In D. Johnson and D. Roen, eds. *Richness in Writing: Empowering ESL Students.* New York: Longman, 1989, 207-19.

[15] Land, R., and C. Whitley. "Evaluating Second Language Essays in Regular Composition Classes: Towards a Pluralistic U.S. Rhetoric." In D. Johnson and D. Roen, eds. *Richness in Writing: Empowering ESL Students.* New York: Longman, 1989, 284-93.

[16] Reid, J. "English as a Second Language Composition in Higher Education: The Expectations of the Academic Audience." in D. Johnson and D. Roen, eds. *Richness in Writing: Empowering ESL Students.* New York: Longman, 1989, 220-34.

[17] Cumming, A. "Expertise in Evaluating Second Language Composition." *Language Testing,* 7 (1990), 31-51.

[18] Vonn, R.J., D.E. Meyer, and F.O. Lorenzo. "Error Gravity: A Study of Faculty Opinions of ESL Errors." *TESOL Quarterly,* 18, (1984), 427-40.

[19] Santos, T. "Professors' Reactions to the Academic Writing of Nonnative-Speaking Students." *TESOL Quarterly,* 22, (1988), 69-90.

[20] Brown, J.D. "Do English and ESL Faculties Rate Writing Samples Differently?" *TESOL Quarterly,* 25, (1991), 587-603.

[21] Zamel, V. "Responding to Student Writing." *TESOL Quarterly,* 19, (1985), 79-101.

[22] Hillocks, G., Jr. *Research on Writing Composition: New Directions for Teaching.* Urbana, IL: ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English, 1986.

V Use of an incorrect verb form, e.g., *I must told you what I mean.

Prep Omission or incorrect use of a preposition, e.g. *They boy is afraid from the dog, or *Because this reason, I do not like city life.

? A question mark adjacent to word, clause, or sentence that is underlined indicates the reviewer could make no sense of it whatsoever.

The student should consult the teacher, e.g., *The flowers greens by grass.

WO Any error involving word order, e.g., *In the country can you work in any thing.

T tense selection is in some way inappropirate; usually the student has not been consistent.

Appendix B: Error Awareness Sheet (EASE)

	Essay # 1	Esssay # 2		Essay # 3	Essay # 4	
Agr				2		2
Prep				1		1
Sp	5		5	2		2
V						
N		3	3		1	1
NS	1		1			
T					1	1
Art	1		1	1		1
WO	1		1			
X						
//	2	2	4		4	4
?	1		1	1		1
Grade	C	B		C	A	
Total errors	11	5	16	7	6	13

	Time # 1	Time # 2
Which three types of erros have you probably made the most on your last two essays?	a) ... SP ...	a) ... // ...
	b) ... // ...	b) ... Agr ...
	c) ...N ...	c) ... prep ...

2. Teachers should correct compositions systematically.

3. Since students can be made aware of deficiencies in linguistic competence by correction of all written errors, teachers should consider the adoption of total correction of written errors.

4. Students should receive instructional feedback on their compositions. They should be informed of the location and nature of errors, so that they can invoke problem-solving, which is an active correction activity.

5. Students should correct their own grammatical and orthographic errors wherever possible.

6. Teachers should endeavor to make writing an enjoyable and productive learning experience. This study has suggested several ways in which motivation for writing compositions can be enhanced, e.g., allowing students to consult teachers and peers, and to use reference materials while they are engaged in the writing activity.

7. Teachers should consider "rewrite activities" as a worthwhile classroom acitvity and as an adjunct to composition writing.

Recommendations for Further Research

1. Researchers are recommended to look for other correction strategies and put them into investigation in the Jordanian or an Arab context.

2. Researchers are recommended to compare two or more correction strategies in terms of their effectiveness in reducing students' errors and improving the students' writing quality.

Appendix A: Error Correction Code (ECCO)

SP Spelling error, e.g., *City life is queit, or *City life is deferint from country life.

Art Incorrect use or omission of an article, e.g., *They work in a hospitals, or My father has car.

NS A completely new structure is needed to convey the proper meaning, e.g., *In city many government institutions from schools, and hospitals.

// Double lines through a word indicate that it is not necessary and must be deleted, e.g. *People in the country he plant their fields.

X One or more words are missing and must be inserted, e.g., *In the city a large post office.

Agr Subject and verb do not agree, or noun or pronoun and referent do not agree, e.g., *He live in a village, or *They should study hard, if you want to succeed.

N Substitution of the singular form of a noun instead of the plural form and vice versa, e.g., *It is a bad things, or *He is one of the best student. The code also includes incorrect number assignment to a noun, e.g., *Some people like to live in the city or *They raise sheeps.

decline achieved by the experimental group is more substantial than the decline achieved by the control group. Regardless of the significant differences between the experimental group and control group in making errors, it is noticed that a great deal of grammatical and orthographic errors were made in the pretest and posttest of both experimental and control groups. One of the indications of this might be that composition errors committed by the students are not dealt with properly. Another interpretation might be that the students are not given the chance to practice writing sufficiently. It is worth noting here that many errors committed by the students in this study were due to literal translation from the Arabic language into the English language.

The findings of this study conform with the results of Lalande's study [35], which indicated that LCCS was more effective in reducing grammatical and orthographic errors than the traditional technique. The findings also conform with those of Bigg [33] and Stanley [34].

Although the ECCO used in this study covered a wide range of composition non-lexical errors, it failed to cover some frequent errors committed by the students. To make the ECCO more efficient and practical, the following modifications are suggested:

1. It is noticed that some parts of speech are used in wrong functions, e.g.:

*This is the different between the country and the city.
*People work in agriculture activities.
*It is very quietness.
*The journey was interest.
*We are very thanks.
*Old people are wisdom.
*They find difficult in travelling.
*In the city industrial and trade is the main work.
*They work hardly in their fields.

The code WF is suggested to be added to the error correction code (ECCO). This code means that a part of speech is used for the wrong function.

2. Word order (WO) can be categorized under the error category of new structure (NS), because committing an error in order means giving a wrong structure and accordingly a new structure is required.

Pedagogical Implications

Several implications for the secondary classroom teacher of English have emerged from this study. These implications are:

1. The use of LCCS can help in developing the writing skill, particularly in reducing grammatical and orthographic errors; so EFL teachers at the secondary level are advised to use it.

Table 6 presents pretest-posttest data for the experimental and control groups which show the gain realized by these groups.

Table 6 shows that there are statistically significant differences between the means of differences of the experimental and control groups. The data reveal that the experimental group achieved significantly greater gain than the control group.

Table 6. Pretest-posttest data of the experimental and control groups.

Group	ΣD	D	SD	t - value df = 38
Exp.	133	6.65	5.07	
Cont.	61	3.05	4.75	2.32*

*P ≤ .05, two tailed t value (1.68).
ΣD: the mean of these differences.
SD: standard error of the differences between the means of the two related samples.

For a more rigorous analysis of the differences between the two groups z test was used to establish the correlations between the pretests and posttests of both groups. The pretest-posttest correlation of the control group was found to be 0.86, whereas that of the experimental group was 0.61. After using the z test for establishing the correlation of independent samples at .05 level of significance, the pretest-posttest correlation of the experimental group was found to be significantly lower than that of the control group. This may be interpreted as that the improvement which occurred in the posttest of the experimental group is significantly greater than the improvement which occurred in the posttest of the control group.

Discussion of the Results

It was hypothesised that the application of LCCS would result in an appreciable decline in the grammatical and orthographic errors committed by high school students. More specifically, the group of students treated with LCCS would commit significantly less ($\propto \leq .05$) grammatical and orthographic errors in their compositions than the randomly equivalent control group treated by the traditional composition correction method. The results of this study confirm the validity of this hypothesis. The results indicate that the combination of error awareness and problem-solving techniques has a significant beneficial effect on the development of writing skills within the context of the experiment.

Furthermore, a detailed investigation of the data according to individual error categories reveals that experimental group students outperformed their control group counterparts in the majority of the nonlexical error categories (e.g., Sp, Art, NS, //, X, Agr, N, Prep, and Wo). With regard to the analysis of pretest-posttest scores, both experimental and control groups achieved significant decline in grammatical and orthographic errors. However, the

Table 5. Distinct types of grammatical and orthographic errors as delineated on the ECCO in the posttest.

Code	Mean		SD		
	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	t value df=38
Sp	3.50	4.90	2.21	3.23	1.61
Art	2.20	3.90	1.74	2.51	2.49*
NS	1.80	2.20	1.44	1.67	1.42
//	1.70	1.80	1.17	1.15	0.27
X	0.70	0.65	0.86	0.86	0.18
Agr	1.10	1.20	1.02	1.28	0.27
N	1.00	1.35	1.45	1.04	-0.88
V	0.50	0.50	0.75	0.95	0
Prep	0.35	0.45	0.49	0.69	-0.53
?	0.20	0.20	0.41	0.52	0
Wo	0.05	0.10	0.22	0.31	0.59
T	0.35	0.20	0.67	0.66	-0.24

*Significant value of two tailed t test at the .05 level (1.68).

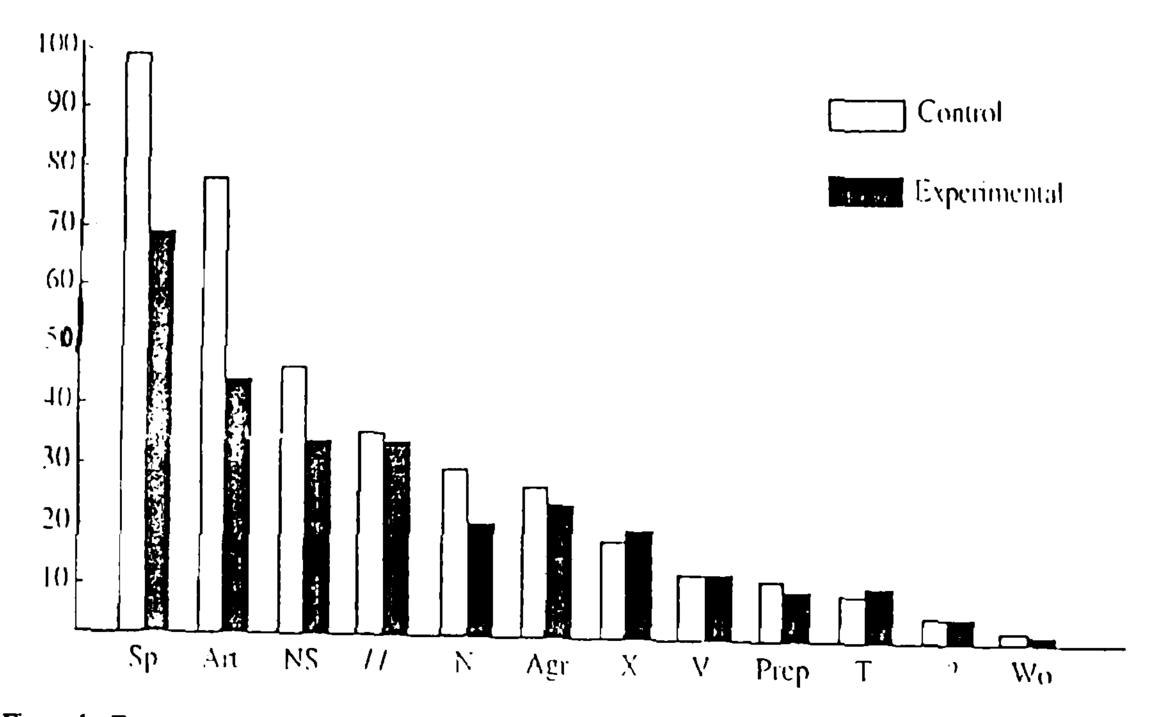


Figure 1. Frequency of the grammatical and orthographic errors of the experimental and control groups in the posttest.

Figure 1 clearly demonstrates that, in contradiction with the control group, the experimental group enjoys a marked decrease in the majority of the twelve types of grammatical and orthographic errors.

Table 3. Distinct types of grammatical and orthographic errors as delineated on the ECCO in the pretest.

Code	Mean		SD		
	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	t value df=38
Sp	5.80	5.90	3.90	4.06	0.08
Art	2.85	3.80	1.51	2.42	1.49
NS	2.60	2.95	2.01	2.04	0.55
//	3.05	2	1.57	1.69	-2.04*
X	1.10	1.40	0.91	1.60	0.73
Agr	1.10	1.30	1.12	1.08	0.57
N	1.10	1.05	1.07	1.11	-0.15
V	0.60	1	0.88	1.21	1.21
Prep	0.60	0.45	0.75	0.76	-0.63
?	0.30	0.45	0.57	0.60	0.81
Wo	0.20	0.40	0.41	0.61	1.22
T	0.30	0.20	0.66	0.52	-0.53

*Significant value of two tailed t test at the .05 level (2.02).

Table 4. Sum total of grammatical and orthographic errors in the posttest.

Group	Frequency	Mean	SD	t - value df=38
Exp.	269	13.45	5.66	2.18*
Cont.	357	17.85	7.03	

*$P \leq .05$, one tailed *t* value (1.68).

The data in Table 4 reveal statistically significant differences between the two means of composition errors of the two groups. The data show significantly better progress for the experimental group, indicating that these students committed significantly fewer errors than their counterparts in the control group. For a detailed investigation of the distinct grammatical and orthographic errors committed by both groups in the posttest, the following analysis was carried out.

Table 5 presents data for distinct types of grammatical and orthographic errors made on the posttest.

Table 5 shows that one of the error categories reflects a statistically significant difference at the .05 level, indicating that the experimental group made significantly fewer article (Art) errors than the control group. Also, the data reveal that the experimental group showed a marked decrease in the majority of other types of errors (e.g.: Sp, //, Agr, N, Prep, and Wo). However, this decrease was not statistically significant.

Figure 1 graphically shows the frequency of the grammatical and orthographic errors of the experimental and control groups in the posttest.

compositions were graded. Upon receiving the marked compositions, students were charged with interpreting the codes, correcting their errors, and rewriting the entire composition in correct form. Where lexical errors were concerned, written explanations were entered into students' compositions. As the study progressed, students monitored the frequency and recurrence of error types by referring to EASE. The grades assigned to students' compositions were: A = excellent, B = very good, C = satisfactory, D = poor.

In the control group, all corrections were marked on students' compositions. Students were required to incorporate these corrections into a rewritten version only. The experiment lasted for ten weeks. In the tenth week the posttest was administered.

The pretest and posttest for both groups were marked in accordance with the ECCO. Only the first eighty words of each composition of the pretest and posttest were marked and analyzed because some compositions did not exceed eighty words. An independent sample t test was used to test the hypothesis at 0.05 level of significance. Besides, a t test for two related samples was used to test the means of differences of each group on the pretest and posttest at 0.05 level of significance. In addition, an independent sample t test was used to test the means of differences of both experimental and control groups at 0.05 level of significance.

Results

Table 2 presents data of both groups: experimental and control.

Table 2. Sum total of grammatical and orthographic errors in the pretest.

Group	Frequency	Mean	SD	t - value df = 38
Exp.	402	20.1	5.81	
Cont.	418	20.9	8.73	0.34

$P \leq .05$, two tailed t value (2.02)

Table 2 shows that no significant differences exist between the two groups in terms of the grammatical and orthographic errors committed by the students in the two groups. However, the compositions were further scrutinized to identify distinct types of grammatical and orthographic errors committed by both groups in the pretest. Table 3 presents such information.

Table 3 shows that the insertion error category reflects a statistically significant difference at the .05 level, indicating that the experimental group made more errors in this category than the control group. Also, the data reveal that no significant differences exist among the other eleven types of errors.

Table 4 presents posttest data of combined experimental control groups.

4 - Instructional feedback

Feedback is indispensable if strategies of guided-learning and problem-solving are to be invoked by the student. Teachers systematically used error codes to alert students to the nature and location of errors. In so doing, the error codes served as a source of feedback to students.

Two instruments were used in LCCS. The first one is the ECCO that has been just described. The second instrument is EASE (Appendix B), which is a table that includes the symbols used in the ECCO. The students wrote down the number of each error type committed in each composition. This helped them monitor the frequency and recurrence of error types.

Writing composition was done in one class period, the implementation of problem-solving in another period, and the administration of the EASE to students in a third period.

Each period lasted for 45 minutes; ten minutes were needed to present the topic and to give outlines and helping vocabulary while the remaining thirty-five minutes were devoted to writing.

Data Collection and Analysis Procedures

In order to choose five topics in which the students (subjects of the study) can write their compositions, the researcher looked into their present textbook as well as their past EFL textbooks (Petra Series 1-6) and suggested 10 topics related to the learned material. These topics were given to 10 EFL teachers of the eleventh grade to choose only five of them for the purpose of the study. The five topics which were considered to be more appropriate to the students in terms of level of difficulty and the availability of background information were chosen and given to the students. One topic was assigned for the pretest and posttest; four others for the treatment. A writing period was given per week to each group. The students were not informed of their participation in an experiment. In the third week of the first semester, the pretest was administered. Students were asked to write fifteen lines using the present tense. During the pretest, the subjects were not allowed to use their dictionaries or ask any questions. The same procedures were followed in the posttest.

Upon collection of the pretest data, students in the experimental group received copies of ECCO and EASE. During the treatment periods students were asked to write on the assigned four topics. One period was assigned for writing and another for correction and rewriting activities. The exact procedures observed in the pretest and posttest were observed in the writing periods except that students were allowed to use their dictionaries and seek the help of their teacher and peers. In the correction and rewriting activity periods, the compositions of the experimental groups were systematically marked by means of ECCO. All of the grammatical and orthographic errors were identified and the

group while the other 20 were the control group. The two sections were randomly selected and given a writing pretest whose results revealed that no significant differences existed between the two sections in terms of their grammatical and orthographic errors.

Variables of the Study

The independent variable was the correction procedure (LCCS) while the dependent variable was the grammatical and orthographic errors in the compositions written by the subjects.

Treatment

The various phases of the treatment are described in Table 1.

Table 1. Experimental design.

Groups	Pretest		Treatment					Post-test		
	Lesson 1	Lesson 2	Lesson 3	Lesson 4	Lesson 5	Lesson 6	Lesson 7	Lesson 8	Lesson 9	Lesson 10
Experimental	T1	T2	X+R	T3	X+R	T4	X+R	T5	X+R	T6
Control	T1	T2	R	T3	R	T4	R	T5	R	T6

T = test or composition.
R = rewriting the composition and replacing incorrect grammatical, orthographic, and lexical errors with correct ones.
X = treatment (commencement and implementation of problem-solving/active-correction activities and administration of the Error Awareness Sheet (EASE) to students).

Lalande Strategy

As indicated earlier, Lalande Strategy consists of four components:

1 - Comprehensive error correction

A policy of total correction was followed. Unless all errors are identified, the faulty linguistic structures, rather than the correct ones, may become ingrained in the students' interlanguage system.

2 - Systematic marking of compositions

Students' compositions were scored systematically without exceptions.

3 - Guided-learning and problem-solving

Students' compositions were marked by the Error Correction Code (ECCO) (Appendix A). It is a list of symbols that represent different kinds of errors. For example, if a student commits a spelling error, the error will be underlined and the symbol "Sp" will be written above it. Such symbols give a student hints about the nature of his errors without giving him the correct form.

produced better and more refined compositions than those of the control group. Lalande concluded his study by stressing that "while selective correction of errors was certainly defensible in the development of speaking skill, the same cannot be said about writing skill. Unless all errors are identified, the faulty linguistic structures and lexical items rather than the correct ones, might become part of the learners' interlanguage system"[31].

It is noticed that little empirical data are available concerning the potential effects of the corrective feedback in L1 [32]; in the FL it is rarely discussed. The present study is an attempt in this direction; it tries to assess the effect of the corrective feedback on the quality of the writing products of FL learners.

The Problem of the Study

Most Jordanian high school students are unable to produce a writing passage which is free from various types of errors. Such passages are considered incomprehensible and erroneous by their teachers. EFL teachers and their students wish to reduce the errors by adopting a practical easy-to-use correction strategy. Lalande strategy, which is proposed in this study, is hoped to be fruitful in this area.

The Purpose of the Study

In light of the findings of research in the area of the effectiveness of feedback on students' compositions, this experimental study was undertaken to investigate the efficacy of the Composition Correction Strategy (LCCS) proposed by Lalande [32]. It was hypothesised that students treated with LCCS would commit significantly less ($\leq .05$) grammatical and orthographic errors in their compositions than those of the control group.

The Significance of the Study

The significance of the present study stems from the fact that it is an attempt to test the feasibility and efficacy of Lalande's strategy in correcting the compositions of Arab EFL high school learners, and its potentiality to help reduce various types of errors they commit when writing their compositions. It provides experimental evidence and support to the idea that corrective procedures can enhance the EFL learners' writing ability and improve the teaching situation of writing in our schools.

Method

Subjects

The study involved two sections of 40 male literary students in the eleventh grade in two separate public secondary schools in the city of Irbid; 20 students comprised the experimental

evaluators of and respondent to the written products of their students. In this capacity, teachers are the source of feedback [13-16]. In traditional writing instruction, where assessment consists of the assignment of a grade, the teacher's role as respondent is minimal. In such cases little if any positive effect of this practice will be left on students' writings [17]. Inconsistency and unevenness in evaluation by FL teachers, and even by the same teacher may contribute to their students' lack of writing proficiency [18-20].

Research in the field of L1 and FL writing assessment has shown that 'revision' contributes significantly to the development of the writing skill [21-24]. It is a complex process carried out with varying degrees of success depending upon the writer's competence and the effectiveness of the instruction received [25]. Revision should not be confused with editing [10]. Effective text revision requires the engagement of the writer, as well as a careful application of feedback practices which guide the writer to an awareness of the informational, rhetorical and linguistic expectations of the aduience within a specific discourse community [26]. Feedback is an important element in the process of revision. Kobayashi [27] makes a distinction between 'evaluative' feedback and 'corrective' feedback which focuses on the correction made by the readers. Little empirical data are available on the potential effects of the latter type. Cohen and Robbins [28] found out that teachers' correction of their university students was ineffective in reducing errors because of their inconsistent evaluation of their students' writings. Hendrickson [29] did not find significant effect of direct teacher correction of foreign students' lexical and structural errors on the writing proficiency of such students. He noted that peer correction or self correction with teacher guidance may have the desirable effect and save the teachers' as well as learners' time and efforts. Kulhavy [30] in reviewing studies on feedback, found out that feedback had its utmost effect on incorrect rather than correct responses. Lalande [31] conducted a study to test the effect of two correction techniques on the combined grammatical and orthographic correctness of compositions written by intermediate level students learning German as a foreign language. The first technique used with the control group incorporated the teacher's correction of all the errors found in students' compositions; then students were required to rewrite their compositions with the teacher's corrections. The other technique used with the experimental group consisted of four components:

1 - comprehensive error correction,
2 - systematic marking of compositions,
3 - guided-learning and problem-solving, and
4 - instructional feedback.

His findings revealed significant better effect of the second technique since students' compositions treated by this technique improved significantly; fewer orthographic and grammatical errors were committed by the experimental group. Students of this group

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-15 (A.H. 1417/1997).

The Effect of a Corrective Feedback Technique on Reducing Nonnative-Speaking Students' Composition Errors

Oqlah M. Smadi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. Most high-school Jordanian students' compositions suffer from a large number of grammatical, lexical, and orthographic errors. Their teachers wish to reduce such errors and would like to know how to do it. This study is an attempt in this direction. It aims at investigating the efficacy of Lalande Composition Correction Strategy (LCCS) on reducing the grammatical and orthographic errors of high-school students in Jordan. Forty eleventh-grade students were selected; 20 comprised and experimental group and another 20 comprised the control group. The experimental group underwent a special treatment using LCCS for ten weeks. A pretest was given to both groups at the beginning of the study and a posttest at the conclusion of the experiment. The t-test was used to compare between the means of errors of both groups. The results revealed that the experimental group committed significantly fewer errors. The effect of LCCS was marked on article errors, spelling errors, and structure errors. Teachers are recommended to use it since it can help in developing their students' writing skill.

Introduction

Over the past two decades, researchers in the field of native language (L1) and foreign language (FL) learning have produced impressive products on the composing processes of L1 and FL learners. Part of this work has been on the incorporation of feedback in the revision of text and its effect on the quality of the writer's product [1]. FL teachers' feedback and intervention in writing instruction influences the final products of their students. Studies of teacher intervention and practices in L1 writing [2-4] and FL writing [5-11] indicate that certain forms of feedback affect students' writing products more positively than others. Process-oriented and collaborative models of writing instruction that feature teacher-student conferences and peer responses are prevailing more nowadays in L1 and FL writing instruction [15]. Yet in many FL settings teachers may still serve as the only audience for the texts produced by their students; they are the

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp.1-15 Eng., 1-184 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

Contents

Page

English Section

Arabic Section

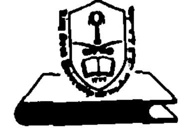
King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Edu. Sci.& Islamic Stud.* (1), pp. 1-15 Engl. & 1-184 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

Journal of
King Saud University

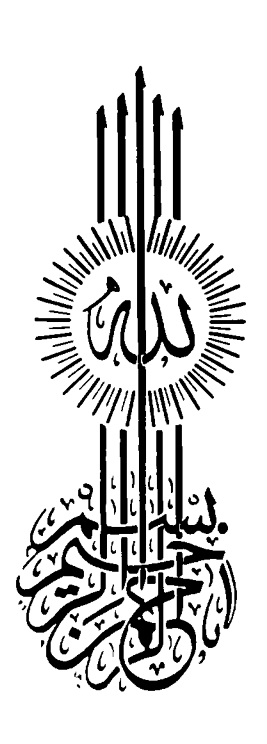
Volume 9
Educational Sciences &
Islamic Studies (1)

A.H. 1417
(1997)



King Saud University Press

P.O. Box 2454, Riyadh 11451, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Edu. Sci.& Islamic Stud.* (1), pp. 1-15 Engl. & 1-184 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

ISSN 1018 - 3620



Journal of
King Saud University
Volume 9

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1417 (1997)



University Press
King Saud University

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥-٣٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

ردمد: ٣٦٢٠ - ١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٧هـ (١٩٩٧م)



النشر والمطابع
جامعة الملك سعود

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ـ **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ـ **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣ـ **بحث مختصر**

٤ـ **المنبر (منتدى)**: ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ ـ **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ـ **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

٩ ـ **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)

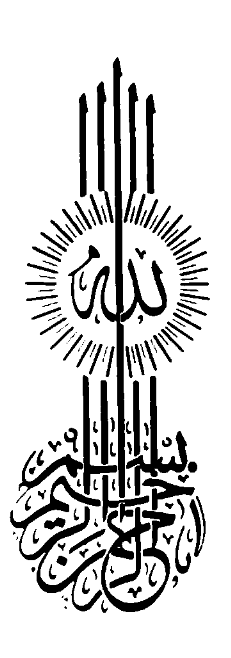
ص. ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١٠ـ **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ـ **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ـ **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

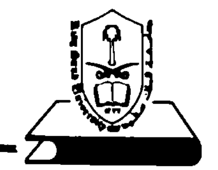
مجلة جامعة الملك سعود، م ٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥ - ٣٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٧ هـ (١٩٩٧م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٢٤٥٤ - الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية


مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٨هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥ - ٣٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٨٥ - ٢٢٢ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

دور الطالب المتدرب ومسؤولياته في التربية الميدانية من وجهة نظره ونظر مشرف الكلية

راشد بن حمد الكثيري

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحتل التربية الميدانية مكانة بالغة الأهمية في برنامج إعداد المعلمين. ويمثل الطالب المتدرب أهم العناصد المتفاعلة والفاعلة في هذا النوع من التربية. ولأهمية البرنامج وأهمية إعداد الطالب، فإن هناك مسؤوليات وأدوار لا بد أن يقوم بها الطالب المتدرب أثناء التطبيق. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة بالأدوار والأنشطة والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها الطالب المتدرب، كما حاولت أن تحدد أهمية هذه الأدوار من وجهة نظر الطلاب المتدربين ومشرفي الكلية وقد توصلت إلى تحديد ثمانية وستين عنصرًا تمثل الأدوار الرئيسة التي يجب أن يقوم بها الطالب، كما توصلت أيضًا إلى ترتيب هذه العناصد حسب أهميتها وقسمتها إلى ثلاث مجموعات، عناصر ذات أهمية كبيرة وتشكل ثلاثين عنصرًا، بينما رأى أفراد العينة أن هناك ٢٥ عنصرًا ذات أهمية متوسطة، وبقية العناصر هي ١٣ رؤي أنها ذات أهمية قليل.

مقدمة

تعد التربية الميدانية من أقدم أنواع الخبرات التجريبية المرتبطة بطرق إعداد المعلمين. وهي من أهم مراحل برنامج إعداد المعلمين وأكثرها نفعًا وفائدة للطالب المتدرب، حيث تتاح له الفرصة بأن يقرن الدراسات النظرية التي درسها في الكلية أثناء إعداده بالتطبيق العملي في مدارس التطبيق. ونتيجة لهذا، فهي البوتقة التي تنصهر فيها المعارف والمفاهيم والنظريات التي اكتسبها الطالب المتدرب مع واقعيات مهنة التدريس داخل حجرة الدراسة، بما يتم فيها من نشاط وحيوية وتفاعل بين المعلم وطلابه والمادة العلمية.

وقد ظهر اهتمام عظيم بطرائق وأساليب التطبيق في العصد الحاضر، حيث مرت برامج التربية الميدانية في النصف الثاني من هذا القرن بتغيرات كثيرة، منها انتقال التطبيق

من المدارس التجريبية الملحقة بالجامعات إلى المدارس الحكومية العامة، واستخدام أنماط عديدة وأنواع كثيرة من برامج التربية الميدانية بهدف تحسين الممارسة وتطوير العمليات [١، ص١].

ولقد أوصت اللجنة المشرفة على البحوث في جمعية المعلمين الأمريكية عام ١٩٦٥م بأنه لا بد من دراسة آثار استخدام الطرق الجديدة في مجال التطبيق في التربية الميدانية مع التركيز على:

١ - التعرف على التطبيقات التربوية الجيدة ومعرفة استخداماتها وأثرها على تحسين هذا النوع من التربية.

٢ - دراسة الصفات الشخصية والأكاديمية للمتدربين والتغيرات التي تطرأ عليهم أثناء التطبيق.

٣ - مهارات الطلاب المتدربين وقدراتهم على استخدام الأنشطة داخل الصف الدراسي.

٤ - معرفة اتجاهات الطلاب المتدربين نحو مهنة التدريس وتنمية الاتجاهات الإيجابية.

٥ - قدرة الطلاب المعلمين على معرفة برامج تلاميذهم ومناهجهم وتمييز مكوناتها وأساليب تنفيذها من خلال استخدام طرائق تدريس متعددة ووسائل تعليمية متنوعة.

٦ - دراسة مستوى الطلاب المعلمين ومدى تمكنهم من المواد التي يدرسونها وأسلوب تنفيذها [٢، ص ٣٦].

وانطلاقًا من هذه التوصيات، فقد توصل الكثيري إلى تحديد مجموعة من الصفات والخصائص والمهارات التي يجب أن تتوافر في طالب التربية الميدانية كان من أهمها:

أ - في المجال العلمي والشخصي قبل ممارسة التربية الميدانية:

١ - الخلفية العلمية في المادة التي سيقوم بتدريسها.

٢ - الاتجاه الطيب نحو مهنة التدريس.

٣ - الرغبة والاستعداد للعمل.

٤ - الاتجاه الطيب نحو التلاميذ.

٥ - المعرفة الجيدة والقوية بطرائق التدريس.

ب - في جانب الخبرات التي يجب أن يتمها خلال التربية الميدانية :

١ - القدرة والكفاية في بناء خطط تحضير الدروس وتنظيمها وكتابتها بأسلوب جيد .

٢ - الاستفادة من توجيهات مشرف الكلية وتطبيقها في دروسه المستقبلية .

٣ - القدرة على تطبيق مجموعة متنوعة من طرائق التدريس وأساليبها .

٤ - المشاركة الفاعلة في اللقاءات التي يعقدها مشرف الكلية والاستفادة من التوجيهات التي تتم خلالها [١ ، ص ٨٦] .

وتؤكد دراسات تربوية [٣، ص ١٦٧] أنه بإمكاننا تحسين نتائج التطبيق عن طريق إطالة فترة التربية الميدانية حيث أثبتت التجارب أنه :

١ - كلما استمر الطالب المتدرب في التدريب مدة طويلة أعطى نتائج أفضل ، حيث يكتسب خبرات من تعامله مع التلاميذ في إدارة الصف ، وأسلوب عرض المادة ، وتقديم الأسئلة الصفية ، وإدارة المناقشة ، واستخدام الوسائل التعليمية ، والاستفادة من المراجع ، وتجريب أنواع متعددة من طرائق التدريس تحت توجيه وإرشاد مشرف الكلية .

٢ - كما أن إعطاء الطالب المتدرب فرصة لمشاهدة تدريس بعض المعلمين المتعاونين المتميزين الأكفاء يساعده على إنجاز التطبيق بسهولة ويسر ، إذ أنه أثناء هذه المدة سيتكيف مع جو المدرسة وسيتعرف على طبيعة التلاميذ ، ووضع المدرسة ومتطلباتها ، وطرائق التعامل مع التلاميذ في مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها بالطرق المناسبة .

٣ - كما أن كثرة مقابلة مشرف الكلية أثناء اللقاءات الأسبوعية تساعد الطالب على ربط مبادىء التدريس الرئيسة بالتطبيق ؛ وذلك لما يقدمه المشرف للطالب المتدرب من تدريب وتوجيه أثناء عرض الأفلام التعليمية وتقويمها ونقدها ومطالبة الطالب المتدرب بتقديم دروس نموذجية أمام زملائه لتوجيهه ومساعدته على الممارسة المناسبة لطرائق التدريس الجيدة. وفي محاولات تحسين التربية الميدانية أشار أندوز Andrews [٤ ، ص ص ٢-٣] إلى ضرورة إجابة الأسئلة التالية :

س ١ - كيف يمكن أن نجعل تجربة الطالب المتدرب في التربية الميدانية فعالة ومنتجة في تعديل سلوكه المهني ، وإعداده ليكون كفئًا للتدريس؟

س ٢ - كيف تستطيع كليات التربية ، ومدارس التطبيق ، أن توحد جهودها لتبني

برامج جيدة لإعداد المعلمين ولغيرهم من المشتغلين في المهن التربوية؟

س ٣ - ما هي الخطط المهمة، والضرورية، التي يجب أن ترسم لتحسين المهن التربوية؟

ونجد أن إجابةهذه الأسئلة بطريقة علمية عملية وواقعية تؤدي بالفعل إلى تيسير مرور الطالب المتدرب بخبرات التربية الميدانية، كما تؤدي إلى إعطائه نتائج أفضل، كما أنها تُظهر برامج التربية الميدانية بمظهر حسن، إذ تتيح فرص التجديد والتطوير وتشجع المحاولات الجادة لتحقيق التميز والإبداع والتجديد في برامج التربية الميدانية.

وفي هذا المجال أوصت دراسة جامع بتطوير مقرر التربية الميدانية وتحسين محتوى متطلبات الإعداد التربوي وتوجيهه للتركيز على الكفاءات التدريسية [٥، ص ٧١]. بينما أكدت دراسة ناصر على وجود فجوة بين ما يدرّس في الكلية وما يطبّق في الميدان أثناء فترة التربية العملية [٦، ص ٢٣٣].

وفي دراسة لحسن توصل إلى أن الطلاب المتدربين (معلمي المستقبل) في الشعبة المهنية يشعرون بضآلة ما يدرسونه من مقررات مهنية [٧، ص ٢٦٣].

وفي تقرير لـ «ميرل» Merrill أكد أن تجربة التربية الميدانية تعتبر تجربة تعلمية تعليمية ضرورية وأساسية في الإعداد، وبخاصة أن الطالب يجرب الحياة الفعلية للمدرس، حيث يجد نفسه قد انخرط في جو المدرسة، وأصبح عضوًا من أعضائها، الذين يهتمون بها، ويحرصون على أن تؤدي رسالتها. ويرى «ميرل» أيضًا أنه، عندما يحصل التدريب فإن هناك أسئلة عدة ستطرح نفسها على الطالب، وتستلزم الإجابة عنها. وهي أسئلة حيوية يتعلق بعضها بأهمية التربية الميدانية، ويركز بعضها الآخر على طرائق التدريس التي تناسب جو كل صف، وأساليب التعلم لدى التلاميذ، وأسئلة تتعلق بشعور الطالب المتدرب نحو التلاميذ، وشعور التلاميذ نحو الطالب، ومدى قبولهم له، وارتياحهم لطريقة تدريسه. وهناك تساؤلات من الطالب نفسه، عن مدى تمكنه من تحصيله الأكاديمي، وإعداده التربوي. وهناك ما يتعلق بتنظيمه للمعرفة، ولدروسه، ولطريقة تدريسه. وبعض الطلاب قد يتساءل في نفسه عن استعداداته، ونضجه لتحمل المسؤولية، وقدرته على التعامل مع المواقف، ومع التلاميذ، ومع زملائه في المهنة، وكذلك عن قدرته، ودقته في معالجة الموضوعات، ومواجهة المواقف. وبعضهم يسأل نفسه عن الأشياء التي اكتشفها في نفسه،

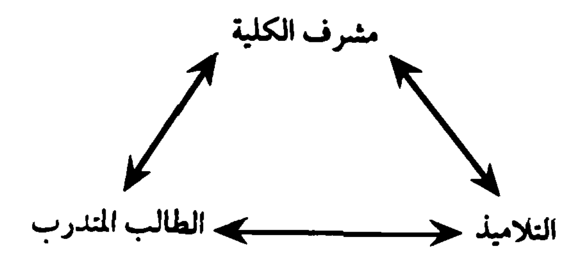
من قدرته واستعدادات، ونقاط إيجابية، أو سلبية، ولا مساعد له في ذلك سوى المشرف الذي يوجهه ويرشده ويساعده [٢، ص ص ٣٧ - ٣٨].

هذا ويؤكد كثير من التربويين العاملين في مجال إعداد المعلم على أهمية الجانب العملي لهذا الإعداد. إذ أن هذا الجانب العملي الذي هو التربية الميدانية يمكن الطالب من تطبيق ما درسه من معلومات ثقافية، وحقائق ومفاهيم أكاديمية، أو نظريات وآراء وأفكار نفسية وتربوية داخل حجرة الدراسة تطبيقًا عمليًا يتعامل من خلاله مع هذه المعلومات والحقائق والنظريات محاولاً إيصالها بطرق سليمة ومناسبة للتلميذ في جو تعليمي حقيقي. كما يتيح له الفرصة الحقيقية للتحقق من إمكانية ذلك التطبيق. وفي هذا يرى الطلاب المتدربون كما يشير إلى ذلك بدران «ضرورة الاهتمام بهذا الجانب من الإعداد وضرورة زيادة مدته وزيادة الحصص التي يُدرّسها الطالب المتدرب ورفع كفاءة المشرف وأن تكون ملاحظاته بناءة وإيجابية وليست فقط مجرد كشف الأخطاء وتصيد العثرات، وأن يوجههم لربط الجانب النظري بالتطبيق ويدلهم على أحسن السبل وأفضلها للنجاح في ذلك» [٨، ص ٨٧].

وفي مجال العلاقة بين درجة الطالب المتدرب في مقررات الإعداد التربوي والمعدل التراكمي ومقرر التربية الميدانية أكدت دراسة الحريقي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الإعداد التربوي والتربية الميدانية [٩، ص ص ٢٠٥ - ٢٣١]، واختلفت مع هذه الدراسة دراسة محمد محمود، حيث أكدت ضعف الارتباط بين الإعداد المهني والتدريب العملي الميداني [١٠، ص ٧٣]. بينما نجد أن دراسة الثبيتي قد اتفقت مع دراسة الحريقي، حيث أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقررات الإعداد التربوي ومقرر التربية الميدانية [١١، ص ص ٧٥ - ١١٣].

مما سبق نجد أن التربية الميدانية تحتل مكانة بارزة في برامج إعداد المعلمين، حيث تعد تجربة تعليمية ضرورية وأساسية في إعداد معلم المستقبل. والطالب المتدرب يمر بخبرات واقعية وعملية حقيقية في أثناء تطبيقه أثناء التدريب. وفترة التربية الميدانية تفرض على الطالب المتدرب أن ينخرط في جو المدرسة ويبدأ في عمل مسؤوليات التدريس تحت إشراف أحد أساتذة الكلية وبمعاونة معلم متعاون في بعض الأحيان. وفي هذه الفترة يحصل عدة تفاعلات بينه وبين العناصر التي لها دور في العملية التعليمية نمثّلها بما يلي:

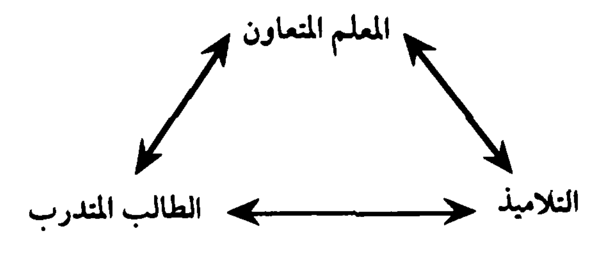
أولاً: التفاعل بين الطالب المتدرب ومشرف الكلية وتلاميذ المدرسة



شكل رقم ١ . التفاعلات التي تتم بين مشرف الكلية والطالب المتدرب وتلاميذ الصف أثناء التدريس.

وفي هذا التفاعل الثلاثي يتم توجيه الطالب المتدرب من قبل المشرف كما تتاح الفرصة للطالب المتدرب من مناقشة المشرف وسؤاله عن كثير من الإجراءات والفنون في مجال التطبيق وفي الوقت نفسه يتم تعليم التلاميذ من قبل الطالب المتدرب، وبيئة الصف ممثلة بالتلاميذ تعد المكان المناسب للطالب المتدرب لممارسة ما لديه من مفاهيم وأفكار وطرائق تدريس.

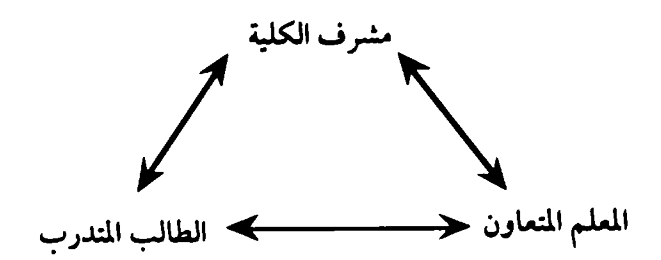
ثانيًا: التفاعل بين المعلم المتعاون والطالب المتدرب والتلاميذ



شكل رقم ٢ . التفاعلات التي تتم بين المعلم المتعاون والطالب المتدرب وتلاميذ الصف أثناء التدريس.

ويعد هذا التفاعل استمرارًا لما يتم بين الطالب المتدرب ومشرفه، وهو شبيه به في أهدافه وأغراضه التي تركز على توجيه الطالب المتدرب وإرشاده للطرائق السليمة وكذلك لتقويم أدائه.

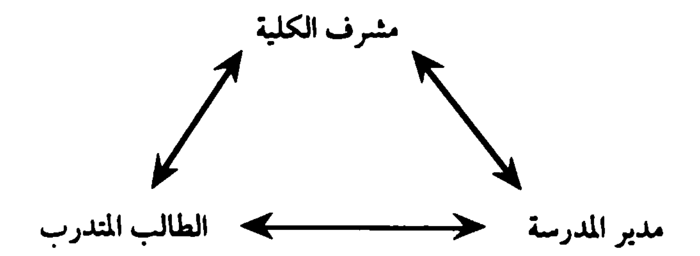
ثالثًا : التفاعل بين الطالب المتدرب ومشرف الكلية والمعلم المتعاون .



شكل رقم ٣ . التفاعلات التي تتم بين مشرف الكلية والمعلم المتعاون والطالب المتدرب .

ويحصل هذا التفاعل أثناء الاجتماعات التي تتم بين هؤلاء الأفراد الثلاثة أثناء مناقشتهم لأداء الطالب بعد مشاهدات تدريسه وزياراته داخل الصف . ويتحقق من هذه التفاعلات تغذية راجعة للطالب المتدرب واستفادة لكل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون . حيث تزداد معرفة مشرف الكلية عن أوضاع المدرسة وإمكاناتها ، وكذلك أوضاع التلاميذ بما يوضحه المعلم المتعاون أثناء اللقاء . كما تزداد مفاهيم المعلم المتعاون وتتجدد معارفه بما يقدمه مشرف الكلية من معلومات وأفكار وطرائق جديدة .

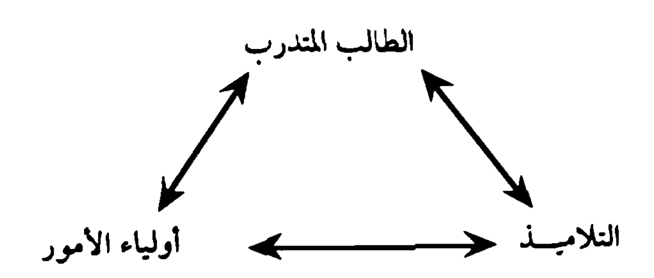
رابعًا : التفاعلات بين مشرف الكلية ومدير المدرسة والطالب المتدرب .



شكل رقم ٤ . التفاعلات التي تتم بين مشرف الكلية ومدير المدرسة المتعاونة والطالب المتدرب .

وفي هذا يتعرف مشرف الكلية على انضباط الطالب المتدرب وحضوره للمدرسة ومشاركته في الأنشطة والاجتماعات وقيامه بمسؤولياته وواجباته التي تسندها له إدارة المدرسة، كما يعرف الطالب المتدرب مسؤولياته وصلاحياته وواجباته، ويشارك المشرف في توضيح هذه الأدوار والمسؤوليات كما يقوم بتوضيح مسؤوليات مدير المدرسة وأدواره في هذه الفترة التي عادة تحدّدها أنظمة التربية الميدانية وينقلها المشرف للمدير.

خامسًا: التفاعلات بين الطالب المتدرب والتلاميذ وأولياء أمورهم.



شكل رقم ٥. التفاعلاتبين الطالب المتدرب والتلاميذ وأولياء أمورهم.

وفي هذا التفاعل يوضح الطالب المتدرب لأولياء الأمور أوضاع أبنائهم وتقدّمهم وما لديه من ملاحظات عن كل تلميذ، كما يستفيد هو من أولياء الأمور بما لديهم من معلومات عن أبنائهم، وقد يناقشون بعض المشكلات التي قد توجد لدى بعض التلاميذ للمساعدة في حلها.

أهداف التربية الميدانية (العملية)

تسعى التربية الميدانية إلى تحقيق أهداف من أهمها:

١ - تنمية قدرات الطالب المعلم (معلم المستقبل أو طالب التربية الميدانية)، وإكسابه المهارات التدريسية الضرورية لتأديته لأدواره التي تتطلبها مهنة التدريس.

٢ - تنمية خصائصه الشخصية وأدواره الاجتماعية والمهنية بمهنة المستقبل.

٣ - تعديل سلوكه التدريسي والتربوي وتحسينه عن طريق تصحيح وتصويب الأداءات الخاطئة أثناء ممارساته التدريسية .

٤ - تدعيم سلوكاته التدريسية والتربوية الحسنة وأداءاته السليمة نتيجة لتشجيع مشرف الكلية وثنائه على ذلك .

٥ - تعريف الطالب المتدرب بمسؤولياته تجاه التلاميذ .

٦ - تعريف الطالب المتدرب بمسؤولياته تجاه المدرسة المتعاونة ومجتمعها المدرسي .

٧ - تعريف الطالب المتدرب بمسؤولياته تجاه أولياء أمور الطلاب .

ويحدد أبو لبده الأهداف التالية للتربية الميدانية في قوله: «من المتوقع بعد أن ينهي الطالب فترة التربية العملية الميدانية أن يكون قادرًا على أن :

١ - يخطط للدروس الصفية من خلال تمكنه من مهارات صياغة الأهداف وتحليل المحتوى واختيار أنشطة التعليم والتعلم والوسائل التعليمية واختيار أساليب التقويم المناسبة .

٢ - ينفذ مجموعة من مهارات التدريس مثل طرح الأسئلة والتهيئة ، وتنويع المثير والغلق والتغذية الراجعة وضبط الصف .

٣ - يحلل العملية التعليمية من خلال مشاهدته لمجموعة من المعلمين أو الأقران ، وهم يؤدون هذه المهارات في الواقع الميداني أو من خلال أشرطة التسجيل .

٤ - يقوّم العملية التعليمية من خلال معايير مناسبة سواء كان تقويمًا لذاته أو لزملائه أو لتلاميذه .

٥ - يتعرف واجبات ومسؤوليات كل من : طالب التربية العملية ومدير المدرسة والموجه والمشرف الجامعي أثناء تنفيذ العملية التعليمية التعلمية في المدارس المضيفة .

٦ - يكوّن لنفسه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس» [١٢ ، ص ٣] .

هذا وتشير دراسة حجاج والخضري إلى أن التربية الميدانية لا تحقق أهدافها بدرجة كافية لأسباب من أهمها :

١ - عدم تدريب الطالب المعلم على التدريس داخل الكلية قبل خروجه إلى المدرسة .

٢ - قصر مدة التربية العملية المتصلة .

٣ - التعارض بين آراء أساتذة طرق التدريس ومشرفي التربية العملية [١٣ ، ص ١٣١] .

وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بالتربية الميدانية وإعطائها المكانة اللازمة لها كي تحقق أهدافها

في إعداد المعلمين بطريقة جيدة. إذ أن ممارستها بأسلوب منفصل ومنقطع وفي مدة قصيرة لا يحقق الفوائد المرجوة.

وفي هذا الاتجاه الذي ينادي بالتخلص من بعض المعوقات وحل بعض المشكلات أثناء التطبيق تشير دراسة دمعة إلى أن «التطبيق العملي لم يحط إلى الآن بعناية كافية على مستوى تخطيط التعليم ومناهجه بعامة، ولا على مستوى إدارة التطبيق وتنفيذه في مؤسسات الإعداد بخاصة. والرؤية الشاملة لبرنامج التربية العملية تفيد بأن هذا الجانب الحيوي من إعداد المعلم لم يتفاعل بعُد تفاعلاً إيجابيًا مع الإعداد النظري الذي يتلقاه الطالب المعلم في دراسته الجامعية» [١٤، ص ١١٧].

مشكلة الدراسة وأهميتها

يواجه كثير من الطلاب المتدربين وكذلك بعض مشرفي كليات التربية صعوبات في متابعة برامج التربية الميدانية، وتتضح الصعوبات عند قيام المشرفين بتقويم أداء الطلاب المتدربين. كما يظهر ذلك جليًا في عدم معرفة كثير من الطلاب المتدربين بمسؤولياتهم والأدوار التي يجب أن يقوموا بها أثناء التربية الميدانية، خاصة عندما لا يكون هناك أدلة للتربية الميدانية ولا قوائم للتقويم، أو استمارات للقياس. ومعرفة كل من مشرفي الكلية والطلاب المتدربين بمسؤولياتهم والأدوار التي يجب أن يقوموا بها يسهّل تجربة التربية الميدانية على الطلاب المتدربين وييسّر عملية التقويم من قبل مشرفي الكلية، كما يوجه الطلاب المتدربين إلى بقية الأداء المطلوب منهم.

وحيث سبق للباحث أن أجرى دراسة لتحديد دور مشرف الكلية في التربية الميدانية من وجهة نظره ونظر الطلاب المتدربين، ولما أفادت تلك الدراسة في تحسين برامج التربية الميدانية، خاصة جانب التقويم، رأى الباحث أن يقوم بدراسة يحدد فيها دور الطالب المتدرب ومسؤولياته في التربية الميدانية.

أهداف الدراسة

١ - تسعى الدراسة الحالية إلى بناء قائمة بالأنشطة والأدوار والمسؤليات التي يضطلع

بها طالب التربية الميدانية، الأمر الذي يساعد في سهولة تقويم أدائه وتوجيهه لإنجاز هذه المسؤوليات والقيام بتلك الأدوار.

٢ - كما تحاول أن تحدد أهمية بنود هذه الأداة من وجهة نظر الطلاب المتدربين ومشرفي الكلية.

حدود الدراسة

نتائج هذه الدراسة تقتصر على آراء مشرفي التربية الميدانية الذين أجابوا عن الاستبانة والطلاب المتدربين بكلية التربية، جامعة الملك سعود، للفصل الدراسي الثاني لكل من الأعوام الجامعية ١٤١١هـ، ١٤١٢هـ، ١٤١٤هـ، ١٤١٥هـ.

تعريف مصطلحات الدراسة

١ - التربية الميدانية

هي العملية التي يتم من خلالها تدريب الطلاب المعلمين على التدريس في الصفوف الدراسية تحت إشراف أستاذ من الكلية لمساعدتهم على التحقق من صلاحية ماتعلموه من نظريات ومعلومات وأفكار، وتحويل ذلك إلى خبرات تدريسية وكفاءات تعليمية. هذا وتسمى من قبل بعض التربويين بالتربية العملية وقد يرد في هذا البحث كلا المصطلحين حيث أنهما يعنيان شيئاً واحداً [١٥، ص٣٦] هذا ويعرفها جرادات وآخرون بأنها «تلك العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام الطلبة المعلمين لتطبيق معظم المفاهيم والمبادىء والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً، وعلى نحو سلوكي، في الميدان الحقيقي لهذه المفاهيم والمبادىء والنظريات الذي يتمثل في المدرسة، بشكل يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم للكفايات التربوية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتغيرة للمعلم، ويصبح في النهاية قادراً على ممارسة هذه الكفايات بكفاية وفاعلية» [١٦، ص٩].

٢ ـ مشرف الكلية

هو ذلك الشخص الذي تسند إليه مهمة الاشراف على الطلاب المتدربين في أثناء فترة التربية الميدانية، ويؤدي عمله من خلال الزيارات الصفية لملاحظة سلوكهم

التعليمي ، وكذلك الاجتماع بهم بهدف توجيههم ومساعدتهم على تعزيز جوانب القوة وتجنب نواحي القصور والضعف فيما يتصل بطرف التحضير وأساليب التدريس ، ويكون في الغالب من أعضاء هيئة التدريس أو المحاضرين . وقد يسمى أحياناً مشرف التربية الميدانية أو المشرف . وعادة يكون أستاذاً في الجامعة وقد يستعان بموجه من موجهي وزارة المعارف .

٣ـ الطالب المتدرب

وهو طالب كلية التربية المسجل في مقرر التربية الميدانية ، والذي يقوم بالتدريس في المدارس الحكومية تحت إشراف أستاذ من الكلية . وقد يسمى أحياناً بالطالب المعلم أو معلم المستقبل .

٤ ـ دور الطالب المتدرب

يعني تلك الفعاليات والمهام التي يقوم بها الطالب المتدرب أثناء تطبيقه في التربية الميدانية وقد تستخدم كلمة مسؤوليات أو أنشطة لتعني الأدوار .

٥ـ المعلم المتعاون

وهو المدرس الأصلي الذي يعمل بوزارة المعارف ويدرس في المدارس الحكومية ، ويقوم بالإضافة إلى عمله الرسمي هذا بمساعدة مشرف الكلية في توجيه الطالب المتدرب والإشراف عليه .

٦ ـ التلميـــذ

وهو الطفل الذي يدرس في مرحلة التعليم العام ويقوم بتدريسه الطالب المتدرب .

عينة الدراسة

تتمثل عينة الدراسة من ٢٠ مشرفاً أجابوا عن أداة الدراسة ويشكلون ٤٥٪ تقريباً من مشرفي الكلية ، منهم ٨ مشرفون ذوو تخصصات علمية و١٢ مشرفاً ذوو

تخصصات أدبية (جدول رقم ١)، و٣٣٧ طالباً متدرباً يشكلون ٣٥٪ من عدد الطلاب المتدربين في الفصل الدراسي الثاني للأعوام الدراسية ١٤١١هـ، ١٤١٢هـ، ١٤١٤هـ، ١٤١٥هـ، منهم ١٢٣ طالبا لهم تخصصات علمية و٢١٤ طالباً لهم تخصصات أدبية موزعين على المرحلة المتوسطة والثانوية ويدرسون من أربع إلى أكثر من ٨ حصص كما هو موضح في الجداول ذات الأرقام ١ , ٢ , ٣ , ٤ .

جدول رقم١ . توزيع المشرفين وفقًا للتخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
تخصصات علمية	٨	٤٠
تخصصات أدبية	١٢	٦٠
المجموع	٢٠	١٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع الطلاب المتدربين وفقاً للتخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
تخصصات علمية	١٢٣	٣٣,٨
تخصصات أدبية	٢١٤	٦٦,٢
المجموع	٣٣٧	١٠٠

جدول رقم ٣. توزيع الطلاب المتدربين وفقاً للمرحلة التعليمية التي يطبقون بها.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
تخصصات علمية	٢٧٦	٨٢
تخصصات أدبية	٦١	١٨
المجموع	٣٣٧	١٠٠

جدول رقم ٤ . توزيع المشرفين وفقًا للتخصص.

عدد الحصص	العدد	النسبة المئوية
أربع حصص أسبوعياً	٩	٢,٨
ست حصص أسبوعياً	٤٦	١٤,٢
ثماني حصص أسبوعياً	٢٥٢	٧٧,٣
أكثر من ثماني حصص أسبوعياً	١٨	٥,٧
المجموع	٢٠	١٠٠

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما أهم الأدوار والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها الطالب المتدرب أثناء التربية الميدانية؟

٢- ما درجة أهمية هذه الأدوار والمسؤوليات من وجهة نظر الطلاب المتدربين؟

٣- ما درجة أهمية هذه الأدوار والمسؤوليات من وجهة نظر مشرفي الكلية؟

مهام الطالب المتدرب ومسؤولياته

يرى الباحث أنه يجب على مشرفي الكلية التأكد من قدرة الطالب المتدرب وتمكنه من مجموعة من الأداءات والممارسات التي تعد أساساً لنجاحه في اجتياز التربية الميدانية بنجاح. وأهم هذه الجوانب والأداءات مايلي :

١ـ تمكنه في مادته العلمية وقدرته في عرضها بأسلوب مناسب للتلاميذ.

٢ـ قدرته على تحضير دروسه وتنظيم محتواها بطريقة جيدة.

٣ـ قدرته على استخدام أنواع مختلفة من طرائق التدريس.

٤ـ قدرته على استخدام أنواع متعددة من الوسائل التعليمية للتوضيح.

٥ـ قدرته على عرض الأسئلة الصفية بأسلوب مناسب وسليم.

٦ـ قدرته على ضبط الصف وإدارته وتوجيه الوقت كله للتعلم.

٧ـ حسن تعامله مع تلاميذه.

٨ـ حسن تقويمه لتلاميذه .

٩ـ مستوى مشاركته في النشاطات المدرسية ـ صفية وغير صفية .

١٠ـ أسلوبه في إعطاء الواجبات المنزلية وطريقة تقويمه وتصحيحه لها .

١١ـ مواظبته على الدوام في المدرسة وحضور الاجتماعات الأسبوعية .

١٢ـ مستوى تعاونه مع إدارة المدرسة ومنسوبيها وأولياء أمور التلاميذ .

١٣ـ حسن أسلوبه في توجيه التلاميذ وتربيتهم وتأثيره فيهم .

هذا ويشير هنري وبيسلي Henry and Beasley إلى أهم المتطلبات والواجبات الأساسية التي يجب أن يقوم طالب التربية الميدانية بها :

١ـ يقدم لمشرف الكلية خطة لتحضير درسه قبل يومين من تنفيذ الدرس .

٢ـ يقدم لمشرفه نماذج أسئلته التقويمية وامتحاناته الشهرية لاعتمادها والموافقة عليها قبل إعطائها للتلاميذ .

٣ـ يجهز كشوف درجات التلاميذ بدقة وعناية .

٤ـ يتعاون مع المرشد الطلابي في دراسة حالات التلاميذ واقتراح الحلول المناسبة لبعض الحالات .

٥ـ يشارك في الأنشطة الصفية وينظم بعض اللوحات والصحف الحائطية .

٦ـ يستخدم الوسائل السمعية والمرئية ، خاصة :

ا ـ جهاز عرض الصور فوق الرأس overhead projector.

ب ـ مراجعة الأفلام والاطلاع عليها قبل عرضها للتلاميذ .

جـ ـ استخدام أجهزة التشغيل بنفسه دون مساعدة محضر المختبر .

د ـ مراجعة ما تحتويه غرفة المصادر من أفلام وشرائح وشفافيات .

٧ـ يشارك في الأنشطة غير الصفية من رحلات أو زيارات وغيرها .

٨ـ يعد نماذج واستمارات تقويم ويطبقها على نفسه ـ تقويم ذاتي .

٩ـ يعقد حلقات مناقشة مع تلاميذه لدراسة حالاتهم وتوجيههم وإرشادهم .

١٠ ـ يقوم بالتدريس الفعلي لمجموعة من الفصول الدراسية [١٧ ، ص٢٢٢] .

وفي هذا المجال يحدد أبو لبدة في *دليل التربية العملية الميدانية في جامعة الإمارات العربية* المهام التالية للطالب المتدرب :

١ـ أن يحافظ على حسن المظهر ولطف السلوك حتى يظل قدوة للتلاميذ ومصدراً لاحترامهم وتقديرهم.

٢ـ أن يلتزم بالدوام الكامل المخصص لعضو هيئة التدريس (المعلم) بما في ذلك الحضور الصباحي والانصراف عند نهاية الدوام الرسمي والتنسيق المستمر مع مدير المدرسة بشأن أية استثناءات في هذا المجال.

٣ـ التعاون مع مدير المدرسة وأعضاء الهيئة التدريسية مع بذل الجهد للاستفادة من خبراتهم.

٤ـ التعاون مع الطلبة على أساس من الاحترام والجدية والابتعاد عن التعالي أو التبسط الزائد معهم.

٥ـ تذكر أنك قادم للمدرسة من أجل التعلم واكتساب المهارات والخبرات التعليمية، ولذافإن العقل المتفتح والتصرف المرن هي خصال مهمة يحسن بالطلبة المعلمين أن يتصفوا بها.

٦ـ عندما تسنح الفرصة للتحدث مع المعلم المتعاون أو مع الموجه فتذكر أن تصيغ أسئلتك بشكل بعيد عن النقد أو التذمر وأن تحاول الاستماع إلى آراء الآخرين بالكثير من ضبط النفس وأن لا تظهر الغضب أو الانزعاج لما تتلقاه من تغذية راجعة.

٧ـ اقتناء كراسة خاصة بالتربية العملية لتدوين المعلومات الأساسية بشأن التوقيت المخصص للحصص طوال اليوم وكذلك تدوين العطل الرسمية وأسماء جميع من يتعامل معهم الطالب المعلم والمعلومات الخاصة بالعبء الموكل إليه خلال فترة التدريب، ثم الملاحظات التي يدونها أثناء المشاهدة. وقد يستخدم في هذا المجال النموذج الخاص بالمشاهدة الذي يحصل عليه الطالب المعلم من المشرف على التربية العملية أو من الموجه [١٢، ص ص ٦, ٧].

أما كلية التربية بجامعة قطر، فتحدد المهام والمسؤوليات التالية:

١ـ الالتزام بقواعد وآداب العمل في مدرسة التدريب والحرص على تنفيذ لوائحها وإجراءاتها التنظيمية بدقة.

٢ـ الالتزام بالجدول الدراسي المخصص للطالب، وبمواعيد الحضور والانصراف من المدرسة، وعدم التخلف عن المدرسة إلا للضرورة القصوى وبعذر مسبق يوجه للمشرف أو إلى مدير المدرسة.

٣ ـ الحرص على تمثيل كلية التربية تمثيلاً مشرفاً مع إقامة علاقات مهنية قائمة على الاحترام المتبادل مع جميع العاملين بالمدرسة ومع زملائه المتدربين ومع تلاميذه .

٤ ـ ملاحظة ودراسة مايدور عن كثب في مدرسة التدريب من عمليات مرتبطة بالوظائف التي تمارس داخل المدرسة كالإدارة ، والإشراف على التلاميذ، وتنظيم الأنشطة ، وإجراء الامتحانات ، والتوجيه الفردي أو الجماعي للتلاميذ ، والتعامل مع أولياء الأمور .

٥ـ الاهتمام بمصلحة التلاميذ والاستجابة بموضوعية وإنسانية لحاجاتهم والعمل على أن يكون الطالب المعلم نموذجاً وقدوة لهم في المظهر العام والسلوك .

٦ ـ التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في مجال التخصص بالمدرسة والاستفادة من خبراتهم والمشاركة في اجتماعاتهم التي تدور حول تدريس المادة أو المشكلات التي قد تواجههم عند تطبيق المناهج الدراسية المقررة .

٧ ـ المشاركة الجادة والواعية في الأنشطة التربوية المختلفة داخل المدرسة .

٨ ـ تجنب العقاب البدني للتلاميذ ، والحرص على اتباع اللوائح المدرسية للتعامل مع المشكلات التي قد يثيرها بعض التلاميذ .

٩ـ الاطلاع الدائم على ما يخص مادة التخصص من نشرات يصدرها التوجيه الفني حول المناهج الدراسية ، ونظم الامتحانات .

١٠ـ التنسيق والتعاون التام مع معلم الصف الذي يقوم الطالب المعلم بالتدريس له في كافة المناشط المرتبطة بتدريس مادة التخصص .

١١ـ الالتزام بتوجيهات مشرف التربية العملية ومناقشته في كل مايعن من مشكلات أو اقتراحات والاستفادة من خبراته .

١٢ـ العمل بجدية على تطبيق ماتعلمه في كلية التربية من معارف ومهارات وقيم واتجاهات أثناء التدريب الميداني بحيث تصبح مكوناً أساسياً من مكونات شخصيته كمعلم .

١٣ـ الاستخدام الجيد لما يتوافر بمدرسة التدريب من أجهزة ومواد تعليمية والمساهمة في تطويرها بإنتاج مواد تعليمية مبسطة بالاستعانة بخامات البيئة وبالتعاون مع الزملاء المتدربين أو تلاميذ الصف الذي يقوم بالتدريس له .

١٤ـ التقويم الذاتي لمدى التقدم الذي حققه كطالب/ معلم أثناء التربية العملية بحيث

تتضح له جوانب القوة والقصور في الأداء التدريسي والعمل من أجل تطوير وتحسين هذا الأداء.

١٥ـ ملاحظة الزملاء المتدربين أثناء تدريسهم ، وأساتذة المادة الأصليين بعد اتخاذ الإجراءات المناسبة للحصول على موافقتهم والاستفادة من نتائج هذه الملاحظة في تطوير أساليب التدريس.

١٦ـ الوعي بمتطلبات التربية العملية ومعايير التقويم ، من خلال الاطلاع على دليل التربية العملية والعمل بما جاء به من ارشادات ، وكذلك العمل على بذل الجهد ، لاتقان المهارات التدريسية المنصوص عليها فيه.

١٧ـ عدم تجاوز نسبة الغياب المقررة خشية اعتباره راسباً في مقرر التربية العملية.

١٨ـ تقديم المقترحات والتوصيات لكيفية تطوير برامج التربية العملية بكلية التربية [١٨ ، ص ص ١٧ ـ ١٩].

إجراءات الدراسة

قام الباحث بإعداد أداة هذه الدراسة المكونة من ٦٨ فقرة يرى أنها تغطي الأدوار والمسؤوليات التي يجب على طالب التربية الميدانية أن يقوم بها أثناء تدريبه. وقد اشتقت عناصر هذه الأداة من الدراسات النظرية والبحوث العلمية التي تعالج موضوع التربية العملية إضافة إلى خبرة الباحث في هذا المجال التي بدأت مع اختياره لموضوع رسالة الدكتوراه قبل أكثر من ١٥ سنة التي كان موضوعها «الخصائص والصفات الأساسية للتربية الميدانية.» وقد تعرضت لكل من مشرف الكلية والمعلم المعاون والطالب المتدرب. كما قام ببحوث أخرى في هذا المجال وشارك في عدة ندوات ومؤتمرات استفاد من أوراقها وبحوثها في إعداد هذه الدراسة. وقد عرضت على مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد المعلم وأبدوا ملاحظات واقتراحات أخذ الباحث بها حتى أصبحت الأداة شاملة لمعظم الأدوار وواضحة ومناسبة كما أفاد بذلك المحكمون. وتظهر فقرات هذه الأداة في الجدول ذات الأرقام ٥ ,٦ , ٧. وبعد أن تأكد الباحث من صلاحية الأداة قام بتوزيعها على مشرفي الكلية والطلاب المتدربين في الأسبوع الثاني عشر من الفصل الدراسي في الأعوام ١٤١١ ـ ١٤١٥هـ، وذلك ليضمن أن يكون الطلاب قد مروا بمعظم برنامج التربية الميدانية وعرفوا

مسؤولياتهم والأدوار المنوطة بهم . وقد استعان ببعض مشرفي الكلية في جمع استمارات الطلاب المتدربين وحصل على نسبة من الإجابات لا بأس بها أشير إلى ذلك في عينة الدراسة .

النتائج ومناقشتها

يظهر الجدول رقم ٥ النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابة الطلاب المتدربين على فقرات الأداة . ويظهر من الجدول أن الطلاب المتدربين رأوا أن هناك سبعاً وعشرين عنصراً يتراوح متوسطها بين ٢٫٩٩ من ثلاثة إلى أكثر من ٢٫٧٥ ذات أهمية كبيرة وتعد من أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها طالب التربية الميدانية . وبدراسة هذه العناصر ظهر أنها مرتبطة بالتزام الطالب ببرنامج التربية الميدانية وحضوره للحصص المطلوبة منه ، كما أن كثيراً منها يهتم بتحضير الدروس وتنفيذها بأسلوب جيد ومايرتبط بتنفيذ الدروس من عناصر كالوسائل التعليمية والأسئلة الصفية ومعرفة الفروق الفردية ومراعاتها إضافة إلى مناقشة مشرف الكلية في عملية التعليم ومالديه من ملاحظات على أداء الطالب .

هذا وحدد الطلاب ثمانية وعشرين عنصراً وصنفوها بأنها ذات أهمية متوسطة (متوسطها يتراوح بين ٢٫٧٤ و٢٫٥٠) . وبدراسة هذه العناصر وجد أنها مرتبطة بالعناصر السابقة ولكنها تنحو إلى التجديد والابتكار في عمل الطلاب في التربية الميدانية ، أو أنها تتطلب أعمالاً إضافية من الطلاب المتدربين ، مثل المشاركة في الأنشطة الطلابية أو إعادة كتابة تضحير الدرس في ضوء مقترحات المشرف أو تنظيم ملف متكامل عن التربية الميدانية أو تسجيل حالات كل طالب ، أو المساهمة في تحسين نظام المدرسة وزيادة أنشطتها .

ولأهمية هذه العناصر فإن الطلاب المتدربين لم يبخسوها أهميتها وإنما أعطوها أهمية أقل من العناصر التي رأوا أنها تلتصق بالعملية التدريسية داخل حجرة الفصل أو التحضير لها والمتابعة والتي هي روح عملية التدريس وتعد الحد الأدنى الذي يجب أن يقوم به الطالب المتدرب كي ينجح في هذا المقرر .

وأخيراً رأى الطلاب المتدربون أن العناصر الباقية في الأداة (١٣ عنصراً) ذات أهمية أقل (متوسطها أقل من ٢٫٥٠) لأن معظمها من وجهة نظرهم أعمال إضافية تحسينية ، أو أنها تتطلب منهم بذل جهد إضافي مثل شغل الحصص الإضافية والإشراف على الصحف الحائطية ، وتنظيم رحلة مدرسية والإشراف عليها ، ومساعدة المدير في بعض أعماله أو

الاشراف على مقصف المدرسة.

وبدراسة نتائج الطلاب المتدربين نجد أنهم يعون مسؤولياتهم إلا أنهم يميلون بالقيام بالحد الأدنى من المسؤوليات، وقد يكون ذلك ناتجاً عن نوع التربية التي تلقوها في مجتمعنا الذي للأسف لا يميل إلى تحمل المسؤوليات الكبرى التي تتطلب تضحية ومغامرة وبذل جهد. وهذا يضع على مشرف الكلية مسؤولية عظيمة في توجيه الطلاب المتدربين إلى الإبداع والتجديد والتأكيد لهم بأن التميز في التربية الميدانية يتطلب إبداعاً وتجديداً كما يتطلب أن لا يقوم الطالب بما يسند إليه فحسب، بل عليه أن يضيف إلى المدرسة التي يطبق بها بعض الأفكار والأنشطة التي تجدد في المدرسة وتعيد الحيوية والنشاط والحياة لها.

جدول رقم ٥ . النسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات الطلاب المتدربين على كل فقرة من الفقرات مرتبة تنازليًا تبعًا لدرجة أهميتها.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط الحسابي
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	يلتزم بحضور الحصص في مواعيدها	٣٣٤	٩٩,١	٣	٠,٩	٠	٠,٠	٢,٩٩
٢	يعد تحضيرًا للدروس قبل تدريسها بوقت كاف	٣٢٨	٩٦,٨	١٠	٢,٩	١	٠,٣	٢,٩٦
٣	يقوم بتصحيح الاختبارات بدقة	٣٢٣	٩٦,١	١٢	٣,٦	١	٠,٣	٢,٩٦
٤	يعد اختبارات مناسبة للتلاميذ	٣١٨	٩٤,٦	١٧	٥,١	١	٠,٣	٢,٩٤
٥	يعرف بالضبط توزيع الدرجات على الامتحانات وعلى بقية الأنشطة	٣١٥	٩٢,١	٢٧	٧,٩	٠	٠,٠	٢,٩٢
٦	يكون قادرًا على صياغة الأسئلة الجيدة	٣١٣	٩٢,٦	٢٣	٦,٨	٢	٠,٦	٢,٩٢
٧	يقوم بتقسيم المنهج الدراسي على الأسابيع والأشهر الدراسية	٣١٠	٩٣,١	١٩	٥,٧	٤	١,٢	٢,٩٢
٨	ينوّع في الطرق المستخدمة في التدريس	٣١٣	٩٢,٣	٢٤	٧,١	٢	٠,٦	٢,٩٢
٩	يتابع أعمال التلاميذ الصفية (الواجبات)	٣١٤	٩١,٨	٢٠	٥,٨	٨	٢,٣	٢,٨٩
١٠	يتولى مسؤولية إدارة النقاش في الدرس	٣٠٥	٨٩,٧	٣٣	٩,٧	٢	٠,٦	٢,٨٩
١١	يناقش نشاطاته وخبراته التي اكتسبها أثناء التطبيق مع مشرف الكلية	٣٠٩	٩٠,٦	٢٦	٧,٦	٦	١,٨	٢,٨٩

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام - التكرار	هـام - النسبة	قليل الأهمية - التكرار	قليل الأهمية - النسبة	عديم الأهمية - التكرار	عديم الأهمية - النسبة	المتوسط الحسابي
١٢	يكون على استعداد دائم للمناقشة مع مشرف الكلية وزملائه المتدربين	٢٣٩	٨٩,٥	٢٤	٩,٠	٤	١,٥	٢,٨٨
١٣	يحضر الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة مع المدرسين	٣٠٢	٨٩,١	٣٢	٩,٤	٥	١,٥	٢,٨٨
١٤	يتعرف على الفروق الفردية بين تلاميذه	٣٠١	٨٨,٠	٣٧	١٠,٨	٣	١,٢	١,٨٧
١٥	يكتب خطة وافية لتحضير الدرس موضحًا فيها الأنشطة التي سيقوم بها أثناء التدريس	٢٩٨	٨٧,٤	٣٦	١٠,٦	٧	٢,١	٢,٨٥
١٦	يجتهد في التجديد في الامتحانات بقدر المستطاع	٢٨٩	٨٥,٠	٤٨	١٤,١	٣	٠,٩	٢,٨٤
١٧	يحضر الندوات التي يعقدها مشرف الكلية	٢٨٧	٨٤,٤	٤٦	١٣,٥	٧	٢,١	٢,٨٢
١٨	يحرص على أن يستخدم لكل درس وسيلة إيضاح ملائمة	٢٨٥	٨٣,٦	٥١	١٥,٠	٥	١,٥	٢,٨٢
١٩	يراعي الفروق الفردية واختلاف مستويات التلاميذ عند تقويمهم	٢٨٤	٨٤,٥	٤٠	١١,٩	١٢	٣,٦	٢,٨١
٢٠	يقوم بالتدريس بمفرده بعد أن تنتهي فترة المشاهدة	٢٧٩	٨٣,٥	٤٤	١٣,٢	١١	٣,٣	٢,٨٠
٢١	يستفيد من تجارب مدرس المادة ومشرف الكلية عند وضعه اختبارًا لتلاميذه	٢٧٧	٨٢,٠	٥٥	١٦,٣	٦	١,٨	٢,٨٠
٢٢	يجتمع بالمدرسين ويشارك في مناقشتهم	٢٧٤	٨١,١	٦٠	١٧,٨	٤	١,٢	٢,٨٠
٢٣	يسجل ملاحظاته وخبراته أثناء الدرس ويحتفظ بها ليستفيد منها	٢٧٤	٨٠,٦	٦١	١٧,٩	٥	١,٥	٢,٧٩
٢٤	يتصل بمدرس المادة قبل أن يبدأ في التدريس في فترة التربية الميدانية	٢٦٩	٧٩,٦	٦٣	١٨,٦	٦	١,٨	٢,٧٨
٢٥	يقوم بعمل الوسائل التعليمية إذا لم تتوافر الوسائل الجاهزة	٢٧١	٧٩,٥	٦٢	١٨,٢	٨	٢,٣	٢,٧٧
٢٦	يتعرف على المدرسة التي سيطبق فيها	٢٦٧	٧٩,٢	٦١	١٨,١	٩	٢,٧	٢,٧٧
٢٧	يشارك في توجيه وإرشاد التلاميذ	٢٢٥	٧٧,٩	٦٠	٢٠,٨	٤	١,٤	٢,٧٦

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط الحسابي
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
٢٨	ينظم ملفًا خاصًا يشتمل على المواقف والمواد الجديدة وعلى الوسائل التعليمية التي استعملها في تدريسه ليستفيد من الجيد منها مستقبلاً	٢٥٦	٧٧,٦	٦٣	١٩,١	١١	٣,٣	٢,٧٤
٢٩	يظهر ويبرز نوعًا من الخيال المبدع والتجديد والابتكار أثناء التدريس	٢١٩	٧٧,٧	٥٣	١٨,٨	١٠	٣,٥	٢,٧٤
٣٠	يشارك في الأنشطة الطلابية التي تقوم بها المدرسة	٢٥٤	٧٤,٣	٨٣	٢٤,٣	٥	١,٥	٢,٧٣
٣١	يوجه التلاميذ للاشتراك في الأنشطة المختلفة	٢٥٣	٧٤,٠	٨٤	٢٤,٦	٥	١,٥	٢,٧٣
٣٢	يقوم أعمال التلاميذ بوسائل متعددة بالإضافة إلى الامتحانات مثل الملاحظة - كتابة التقرير أو غير ذلك	٢٥٠	٧٤,٠	٨٢	٢٤,٣	٦	١,٨	٢,٧٢
٣٣	يعيد كتابة خطة تحضير الدرس في ضوء المقترحات التي يقدمها مشرف الكلية	٢٤٩	٧٣,٧	٨٢	٢٤,٣	٧	٢,١	٢,٧٢
٣٤	يشارك في المناقشات التي تدور في الندوات	٢٤٢	٧٢,٢	٨٤	٢٥,١	٩	٢,٧	٢,٧٠
٣٥	يعد قائمة بأسماء المراجع ذات الصلة بموضوع درسه	١٩٦	٧١,٣	٧٢	٢٦,٢	٧	٢,٥	٢,٦٩
٣٦	يشاهد أفلامًا مسجلة لدروس في تخصصه	٢٣٥	٧١,٢	٧٩	٢٣,٩	١٦	٤,٨	٢,٦٦
٣٧	يزود مدير المدرسة بالمعلومات المتعلقة بالتلاميذ لترصد في سجلاتهم	٢٣٤	٦٩,٠	٩٢	٢٧,١	١٣	٣,٨	٢,٦٥
٣٨	يسجل تقارير عن حالة بعض تلاميذه ويرسلها إلى أولياء أمورهم في حالة الضرورة	٢٢٧	٦٦,٦	١,٧	٣١,٤	٧	٢,١	٢,٦٥
٣٩	يعد سجلات تبين تقدم التلاميذ ويحتفظ بها للرجوع إليها عند الحاجة	٢٢٣	٦٦,٠	١,٨	٣٢,٠	٧	٢,١	٢,٦٤
٤٠	يهتم بتسجيل غياب التلاميذ ويحافظ على دفتر الغياب	٢٣٥	٦٩,٧	٨١	٢٤,٠	٢١	٦,٢	٢,٦٤

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هـام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٤١	يساهم في زيادة أنشطة المدرسة	٢١٤	٦٤,٨	١١٠	٣٣,٣	٦	١,٨	٢,٦٣
٤٢	يشارك في تحسين نظام المدرسة	٢٢٢	٦٥,٥	١,٧	٣١,٦	١٠	٢,٩	٢,٦٣
٤٣	يشارك في اجتماعات مجلس الآباء	٢٢٦	٦٦,٩	٩٧	٢٨,٧	١٥	٤,٤	٢,٦٢
٤٤	يدرسما لا يقل عن ثماني حصص أسبوعيًا	٢٢٩	٦٧,٠	٩٥	٢٧,٨	١٨	٥,٣	٢,٦٢
٤٥	يعد سجلاً كاملاً لسلوك تلاميذه وأنشطتهم	٢١٤	٦٢,٩	١١٩	٣٥,٠	٧	٢,١	٢,٦١
٤٦	يقوّم المراجع والكتب التي يختارها لتلاميذه	٢١٨	٦٤,٧	١٠٦	٣١,٥	١٣	٣,٩	٢,٦١
٤٧	يشاهد تدريس أكثر من مدرس	٢١٠	٦٣,٤	١٠٤	٣١,٤	١٧	٥,١	٢,٥٨
٤٨	يدرس أسباب تخلف بعض تلاميذه دراسيًا	٢٠٨	٦١,٢	١٢٢	٣٥,٩	١٠	٢,٩	٢,٥٨
٤٩	يلتزم بحضور طابور الصباح	٢٢٧	٦٧,٠	٧٧	٢٢,٧	٣٥	١٠,٣	٢,٥٧
٥٠	يظل موجودًا في المدرسة يوميًا أثناء الدوام المدرسي	٢٢٤	٦٦,١	٧٨	٢٣,٠	٣٧	١٠,٩	٢,٥٥
٥١	يطلب حضور بعض الآباء ويناقشهم في سير دراسة أبنائهم	٢٠٤	٦٠,٤	١١٦	٣٤,٣	١٨	٥,٣	٢,٥٥
٥٢	يسجل ملاحظات أثناء تدريس مدرس المادة ويناقشه فيها بعد الدرس	٢٠٣	٦١,٣	١٠٣	٣١,١	٢٥	٧,٦	٢,٥٤
٥٣	يحضر إلى المدرسة في أوقات إضافية إذا استدعى الأمر ذلك	١٩٧	٦٥,٢	٦٦	٢١,٩	٣٩	١٢,٩	٢,٥٢
٥٤	يشارك في بعض اللجان المدرسية	١٩٣	٥٧,٣	١٢٥	٣٧,١	١٩	٥,٦	٢,٥٢
٥٥	أن يطلع مشرف الكلية على خطة تحضير درسه قبل أن يقوم بتدريسها	١٨٧	٥٥,٣	١٣٨	٤٠,٨	١٣	٣,٨	٢,٥١
٥٦	يدرس أسباب تقدم بعض تلاميذه دراسيًا	١٧٩	٥٢,٣	١٥١	٤٤,٢	١٢	٣,٥	٢,٤٩
٥٧	يتحمل مسؤولية شغل بعض الدروس الاحتياطية في حالة غياب مدرس الصف	١٨٣	٥٣,٥	١٢٧	٣٧,١	٣٢	٩,٤	٢,٤٤
٥٨	يضع أسئلة الامتحان النهائي	١٧٥	٥١,٣	١٢٨	٣٧,٥	٣٨	١١,١	٢,٤٠
٥٩	يشرف على الصحف الحائطية	١٤٩	٤٤,٩	١٦٠	٤٨,٢	٢٣	٦,٩	٢,٣٨
٦٠	ينظم رحلة مدرسية ويشرف على التلاميذ أثناء تنفيذها	١٥٧	٤٦,٢	١٥٥	٤٥,٦	٢٨	٨,٢	٢,٣٨

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	الفقرات	هـــام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٦١	يتولى الإشراف على نشاطات بعض الجمعيات	١٤٩	٤٤,٥	١٤٥	٤٣,٣	٤١	١٢,٢	٢,٣٢
٦٢	يتولى ريادة صف	١٤٠	٤١,٤	١٦٢	٤٧,٩	٣٦	١٠,٧	٢,٣١
٦٣	يستشير زملاءه الطلاب في وضع بعض خطط التدريس	١٤٧	٤٣,٤	١٦٠	٤٧,٢	٤٢	١٢,٤	٢,٣٠
٦٤	يستمر في المشاهدة لمدة أسبوع قبل أن يبدأ في الدريس على الأقل	١٣٣	٣٩,٨	١٤٩	٤٤,٦	٥٢	١٥,٦	٢,٢٤
٦٥	يشاهد تدريس عدد من الطلاب المتدربين	١٣٨	٤٠,٨	١٣٩	٤١,١	٦١	١٨,٠	٢,٢٣
٦٦	يساعد مدير المدرسة في بعض الأعمال الإدارية	١١٥	٣٣,٩	١٤٧	٤٣,٤	٧٧	٢٢,٧	٢,١١
٦٧	يقوم بالتدريس بحضور مدرس المادة بعض الوقت	٩٥	٢٧,٩	١٥٩	٤٦,٨	٨٦	٢٥,٣	٢,٠٣
٦٨	يشرف على مقصف المدرسة ويشارك في نشاطاته	٦٣	١٨,٥	١٥٦	٤٥,٩	١٢١	٣٥,٦	١,٨٣

أما جدول رقم ٦ ، فيظهر النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات مشرفي الكلية على فقرات الأداة. ويتضح من الجدول أن مشرفي الكلية حددوا أربعين فقرة (متوسطها من ٣ إلى ٢,٧٥) تمثل الأدوار ذات الأهمية الكبرى التي يجب أن يقوم بها الطالب المتدرب.

وبدراسة هذه العناصر وجد أنها تتضمن جميع العناصر السبعة والعشرين التي رأى الطلاب المتدربون أنها تمثل أهمية قصوى وتشكل مسؤوليات رئيسة لهم. وقد أضاف المشرفون ثلاثة عشر عنصرًا رأوا أن لها أهمية في تدريب الطالب المتدرب وإعداد المعلم.

وكان من بين هذه الأربعين عنصرًا كتابة خطة وافيه لتحضير الدروس والالتزام بالحصص في مواعيدها، والتمكن من صياغة الأسئلة الصفية وعرضها، والمشاركة في حلقات المناقشة، والاهتمام بالوسائل التعليمية، وتنوع طرائق التدريس، والاهتمام

بالتلاميذ وتفعيلهم ومعرفة الفروق الفردية لديهم، إلى غير ذلك كما تتضح في هذا الجدول .

هذا ورأى المشرفون أن هناك ستة عشر عنصرًا (متوسطها يتراوح بين أقل من ٢,٧٥ إلى ٢,٥٠) تمثل بعض الأدوار التي لها أهمية متوسطة، حيث أن معظمها لا يتم داخل حجرة الدراسة وإنما هي أعمال تطلب منه في تفعيل المدرسة وزيادة أنشطتها وتحسين نظامها والاهتمام بالتلاميذ والتنسيق مع مدرس المادرة . كما رأوا أن هناك اثني عشر عنصرًا تقل أهميتها عن المجموعتين السابقتين، إذ أن متوسطها يقع دون ٢,٥٠ . ومعظم هذه العناصر هي عبارة عن مسؤوليات إضافية يحسن بالطالب القيام بها مثل الحضور إلى المدرسة في غير أوقات الدوام، وتنظيم رحلة مدرسية والإشراف على مقصف المدرسة وتقويم المراجع والكتب والإشراف على الصحف الحائطية، ومساعدة مدير المدرسة في بعض أعماله .

جدول رقم ٦ . النسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات مشرفي الكليات على كل فقرة من الفقرات مرتبة تنازليًا تبعًا لدرجة أهميتها .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هام التكرار	هام النسبة	قليل الأهمية التكرار	قليل الأهمية النسبة	عديم الأهمية التكرار	عديم الأهمية النسبة	المتوسط الحسابي
١	يكتب خطة وافية لتحضير الدرس موضحًا فيها الأنشطة التي سيقوم بها أثناء الدرس	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٢	يعد تحضيرًا للدروس قبل تدريسها بوقت كاف	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٣	يعرف بالضبط توزيع الدرجات على الامتحانات وعلى بقية الأنشطة	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٤	يلتزم بحضور الحصص في مواعيدها	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٥	يتعرف على الفروق الفردية بين تلاميذه	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٦	يقوم بالتدريس بمفرده بعد أن تنتهي فترة المشاهدة	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٧	يتولى مسؤولية إدارة النقاش في الدرس	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠

تابع جدول رقم ٦ .

الرقم	الفقرات	هـام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٨	ينوع في الطرق المستخدمة في التدريس	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
٩	يكون قادرًا على صياغة الأسئلة الجيدة	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٠	يتابع أعمال التلاميذ الصفية (الواجبات)	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١١	يحضر الندوات التي يعقدها مشرف الكلية	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٢	يشارك في المناقشات التي تدور في الندوات	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٣	يعد اختبارات مناسبة للتلاميذ	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٤	يقوم بتصحيح الاختبارات بدقة	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٥	يراعي الفروق الفردية واختلاف مستويات التلاميذ عند تقويمهم	٢٠	١٠٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠٠
١٦	يحرص على أن يستخدم لكل درس وسيلة إيضاح ملائمة	١٩	٩٥	١	٥	٠	٠,٠	٢,٩٥
١٧	يقوم بعمل الوسائل التعليمية إذا لم تتوافر الوسائل الجاهزة	١٩	٩٥	١	٥	٠	٠,٠	٢,٩٥
١٨	يشارك في الأنشطة الطلابية التي تقوم بها المدرسة	١٩	٩٥	١	٥	٠	٠,٠	٢,٩٥
١٩	يوجه التلاميذ للاشتراك في الأنشطة المختلفة	١٩	٩٥	١	٥	٠	٠,٠	٢,٩٥
٢٠	يسجل ملاحظاته وخبراته أثناء التدريس ويحتفظ بها ليستفيد منها	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠
٢١	يكون على استعداد دائم للمناقشة مع مشرف الكلية وزملائه المتدربين	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠
٢٢	يعد سجلات تبين تقدم التلاميذ ويحتفظ بها للرجوع إليها عند الحاجة	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠
٢٣	يجتهد في التجديد في الامتحانات بقدر المستطاع	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠
٢٤	يقوّم أعمال التلاميذ بوسائل متعددة بالإضافة إلى الامتحانات مثل الملاحظة ـ كتابة التقرير أو غير ذلك	١٨	٩٠	٢	١٠	٠	٠,٠	٢,٩٠

تابع جدول رقم ٦ .

الرقم	الفقرات	هـــام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٢٥	يحضر الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة مع المدرسين	١٧	٨٥	٣	١٥	٠	٠,٠	٢,٨٥
٢٦	يناقش نشاطاته وخبراته التي اكتسبها من أثناء التطبيق مع مشرف الكلية	١٧	٨٥	٣	١٥	٠	٠,٠	٢,٨٥
٢٧	نظم ملفًا خاصًا يشتمل على المواقف والمواد الجديدة وعلى الوسائل التعليمية التي استعملها في تدريسه ليستفيد من الجيد منها مستقبلاً	١٧	٨٥	٣	١٥	٠	٠,٠	٢,٨٥
٢٨	يتعرف على المدرسة التي سيطبق فيها	١٧	٨٥	٣	١٥	٠	٠,٠	٢,٨٥
٢٩	يسجل تقارير عن حالة بعض تلاميذه ويرسلها إلى أولياء أمورهم في حالة الضرورة	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣٠	يظهر ويبرز نوعًا من الخيال المبدع والتجديد والابتكار أثناء التدريس	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣١	يتحمل مسؤولية شغل بعض الدروس الاحتياطية في حالة غياب مدرس الصف	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣٢	يدرس ما لا يقل عن ثماني حصص أسبوعيًا	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣٣	أن يطلع مشرف الكلية على خطة تحضير درسه قبل أن يقوم بتدريسها	١٦	٨٠	٤	٢٠	٠	٠,٠	٢,٨٠
٣٤	يزود مدير المدرسة بالمعلومات المتعلقة بالتلاميذ لترصد في سجلاتهم	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٥	يستفيد من تجارب مدرس المادة ومشرف الكلية عند وضعه اختبارًا لتلاميذه	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٦	يشارك في توجيه وإرشاد التلاميذ	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٧	يتولى الإشراف على نشاطات بعض الجمعيات	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٨	يساهم في زيادة أنشطة المدرسة	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٣٩	يشارك في اجتماعات مجلس الآباء	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥

تابع جدول رقم ٦ .

الرقم	الفقرات	هـام التكرار	هـام النسبة	قليل الأهمية التكرار	قليل الأهمية النسبة	عديم الأهمية التكرار	عديم الأهمية النسبة	المتوسط الحسابي
٤٠	يجتمع بالمدرسين ويشارك في مناقشتهم	١٥	٧٥	٥	٢٥	٠	٠,٠	٢,٧٥
٤١	يشارك في بعض اللجان المدرسية	١٤	٧٠	٦	٣٠	٠	٠,٠	٢,٧٠
٤٢	يعد قائمة بأسماء المراجع ذات الصلة بموضوع درسه	١٥	٧٥	٤	٢٠	١	٥	٢,٧٠
٤٣	يلتزم بحضور طابور الصباح	١٥	٧٥	٤	٢٠	١	٥	٢,٧٠
٤٤	يستمر في المشاهدة لمدة أسبوع قبل أن يبدأ في التدريس على الأقل	١٤	٧٠	٥	٢٥	١	٥	٢,٦٥
٤٥	يتولى ريادة صف	١٤	٧٠	٥	٢٥	١	٥	٢,٦٥
٤٦	يهتم بتسجيل غياب التلاميذ ويحافظ على دفتر الغياب	١٤	٧٠	٥	٢٠	١	٥	٢,٦٥
٤٧	يعد سجلاً كاملاً لسلوك تلاميذه وأنشطتهم	١٤	٧٠	٤	٢٠	٢	١٠	٢,٦٠
٤٨	يشارك في تحسين نظام المدرسة	١٤	٧٠	٤	٢٠	٢	١٠	٢,٦٠
٤٩	يظل موجودًا في المدرسة يوميًا أثناء الدوام المدرسي	١٣	٦٥	٦	٢٠	١	٥	٢,٦٠
٥٠	يضع أسئلة الامتحان النهائي	١٢	٦٠	٨	٦٠	٠	٠,٠	٢,٦٠
٥١	يطلب حضور بعض الآباء ويناقشهم في سير دراسة أبنائهم	١٣	٦٥	٥	٢٠	٢	١٠	٢,٥٥
٥٢	يتصل بمدرس المادة قبل أن يبدأ في التدريس في فترة التربية الميدانية	١٢	٦٠	٧	٣٥	١	٥	٢,٥٥
٥٣	يشاهد تدريس أكثر من مدرس	١٢	٦٠	٧	٣٥	١	٥	٢,٥٥
٥٤	يسجل ملاحظات أثناء تدريس مدرس المادة ويناقشه فيها بعد الدرس	١١	٥٥	٨	٤٠	١	٥	٢,٥٠
٥٥	يشاهد أفلامًا مسجلة لدروس في تخصصه	١١	٥٥	٨	٤٠	١	٥	٢,٥٠
٥٦	يقوم بتقسيم المنهج الدراسي على الأسابيع والأشهر الدراسية	١١	٥٥	٨	٤٠	١	٥	٢,٥٠

تابع جدول رقم ٦ .

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هام - التكرار	هام - النسبة	قليل الأهمية - التكرار	قليل الأهمية - النسبة	عديم الأهمية - التكرار	عديم الأهمية - النسبة	المتوسط الحسابي
٥٧	يحضر إلى المدرسة في أوقات إضافية إذا استدعى الأمر ذلك	١١	٥٥	٧	٣٥	٢	١٠	٢,٤٥
٥٨	يشاهد تدريس عدد من الطلاب المتدربين	١١	٥٥	٧	٣٥	٢	١٠	٢,٤٥
٥٩	يشرف على الصحف الحائطية	١١	٥٥	٦	٣٠	٣	٥	٢,٤٠
٦٠	يعيد كتابة خطة تحضير الدرس في ضوء المقترحات التي يقدمها مشرف الكلية	١٠	٥٠	٧	٣٥	٣	١٥	٢,٣٥
٦١	يدرس أسباب تخلف بعض تلاميذه دراسيًا	١٠	٥٠	٧	٣٥	٣	١٥	٢,٣٥
٦٢	يدرس أسباب تقدم بعض تلاميذه دراسيًا	١٠	٥٠	٧	٣٥	٣	١٥	٢,٣٥
٦٣	يقوّم المراجع والكتب التي ختارها لتلاميذه	١٠	٥٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢,٣٠
٦٤	ينظم رحلة مدرسية ويشرف على التلاميذ أثناء تنفيذها	١٠	٥٠	٥	٢٥	٥	٢٥	٢,٢٥
٦٥	يستشير زملاءه الطلاب في وضع بعض خطط التدريس	١٠	٥٠	٥	٢٥	٥	٢٥	٢,٢٥
٦٦	يساعد مدير المدرسة في بعض الأعمال الإدارية	٨	٤٠	٨	٤٠	٤	٢٠	٢,٢٠
٦٧	يقوّم بالتدريس بحضور مدرس المادة بعض الوقت	٨	٤٥,٥	٨	٤٠	٤	٢٠	٢,٢٠
٦٨	يشرف على مقصف المدرسة ويشارك في نشاطاته	٧	٣٥	٨	٤٠	٥	٢٥	٢,١٠

وأخيرًا يظهر في جدول رقم ٧ المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابة أفراد العينة مجتمعة (الطلاب المتدربون ومشرفي الكلية) على كل الفقرات.

ونظرًا لأن عدد المشرفين لا يمثل إلا نسبة صغيرة في العينة لا تصل إلى ٦٪، فإن النتائج في هذا الجدول تكاد تتشابه مع نتائج جدول رقم ٥ ، حيث أجمعت عينة الدراسة على وجود ثلاثين عنصرًا ذات أهمية كبيرة، هي العناصر السبعة والعشرون التي رأى

الطلاب المتدربون أهميتها، إضافة إلى ثلاثة عناصر هي تنظيم ملف متكامل يتضمن المواقف والمواد والأعمال التي قام بها الطالب، وإظهار نوع من الخيال والتجديد والابتكار، وأخيرًا المشاركة في الأنشطة الطلابية.

كما ظهر في جدول رقم ٧ أن هناك ٢٥ عنصرًا لها أهمية متوسطة من وجهة نظر العينة أشير إليها في هذا الجدول.

وأخيرًا رأى أفراد العينة أن هناك ثلاثة عشر عنصرًا لها أهمية قليلة حيث كان متوسطها أقل من ٢,٥٠.

جدول رقم ٧. النسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على كل فقرة من الفقرات مرتبة تنازليًا تبعًا لدرجة أهميتها.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط الحسابي
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	يلتزم بحضور الحصص في مواعيدها	٣٥٤	٩٩,٢	٣	٠,٨	٠	٠,٠	٢,٩٩
٢	يعد تحضيرًا للدروس قبل تدريسها بوقت كاف	٣٤٨	٩٦,٩	١٠	٢,٨	١	٠,٣	٢,٩٧
٣	يقوم بتصحيح الاختبارات بدقة	٣٤٣	٩٦,٣	١٢	٣,٤	١	٠,٣	٢,٩٦
٤	يعد اختبارات مناسبة للتلاميذ	٣٣٨	٩٤,٨	١٧	٤,٩	١	٠,٣	٢,٩٥
٥	يعرف بالضبط توزيع الدرجات على الامتحانات وعلى بقية الأنشطة	٣٣٥	٩٢,٥	٢٧	٧,٥	٠	٠,٠	٢,٩٢
٦	يكون قادرًا على صياغة الأسئلة الجيدة	٣٣٣	٩٣	٢٣	٦,٤	٢	٠,٦	٢,٩٢
٧	ينوع في الطرق المستخدمة في التدريس	٣٣٣	٩٣	٢٣	٦,٤	٢	٠,٦	٢,٩٢
٨	يقوم بتقسيم المنهج الدراسي على الأسابيع والأشهر الدراسية	٣٢١	٩١,٢	٢٧	٧,٦	٥	١,٢	٢,٩٠
٩	يتابع أعمال التلاميذ الصفية (الواجبات)	٣٣٤	٩٢,٣	٢٠	٥,٥	٢	٠,٦	٢,٨٩
١٠	يتولى مسؤولية إدارة النقاش في الدرس	٣٢٥	٩٠,١	٣٣	٩,٤	٢	٠,٦	٢,٨٩
١١	يكون على استعداد دائم للمناقشة مع مشرف الكلية وزملائه المتدربين	٢٥٧	٨٩,٥	٢٦	٩,١	٤	١,٤	٢,٨٩

تابع جدول رقم ٧ .

الرقم	الفقرات	هـــام التكرار	هـــام النسبة	قليل الأهمية التكرار	قليل الأهمية النسبة	عديم الأهمية التكرار	عديم الأهمية النسبة	المتوسط الحسابي
١٢	يناقش نشاطاته وخبراته التي اكتسبها أثناء التطبيق مع مشرف الكلية	٣٢٦	٩٠,٣	٢٩	٨	٦	١,٧	٢,٨٨
١٣	يتعرف على الفروق الفردية بين تلاميذه	٣٢١	٨٨,٧	٣٧	١٠,٣	٤	١	٢,٨٨
١٤	يحضر الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة مع المدرسين	٣١٩	٨٨,٩	٣٥	٩,٧	٥	١,٤	٢,٨٧
١٥	يكتب خطة وافية لتحضير الدرس موضحًا فيها الأنشطة التي سيقوم بها أثناء التدريس	٣١٨	٨٨,١	٣٦	١٠	٧	١,٩	٢,٨٦
١٦	يجتهد في التجديد في الامتحانات بقدر المستطاع	٣٠٧	٨٥,٣	٥٠	١٣,٨	٣	٠,٨	٢,٨٤
١٧	يحضر الندوات التي يعقدها مشرف الكلية	٣٠٧	٨٥,٣	٤٦	١٢,٨	٧	١٠٩	٢,٨٣
١٨	يحرص على أن يستخدم لكل درس وسيلة إيضاح ملائمة	٣٠٤	٨٤,٢	٥٢	١٤,٦	٥	١,٢	٢,٨٣
١٩	يراعي الفروق الفردية واختلاف مستويات التلاميذ عند تقويمهم	٣٠٤	٨٥,٤	٤٠	١١,٣	١٢	٣,٣	٢,٨٢
٢٠	يقوم بالتدريس بمفرده بعد أن تنتهي فترة المشاهدة	٢٩٩	٨٤,٥	٤٤	١٢,٣	١١	٣,٢	٢,٨١
٢١	يستفيد من تجارب مدرس المادة ومشرف الكلية عند وضعه اختبارًا لتلاميذه	٢٩٢	٨١,٦	٦٠	١٦,٧	٦	١,٧	٢,٨٠
٢٢	يجتمع بالمدرسين ويشارك في مناقشتهم	٢٨٩	٨٠,٧	٦٥	١٨,٢	٤	١,١	٢,٨٠
٢٣	يسجل ملاحظاته وخبراته أثناء الدرس ويحتفظ بها ليستفيد منها	٢٩٢	٨١,١	٦٣	١٧,٥	٥	١,٤	٢,٨٠
٢٤	يقوم بعمل الوسائل التعليمية إذا لم تتوافر الوسائل الجاهزة	٢٨٣	٨٠,٢	٦٢	١٧,٦	٨	٢,٣	٢,٧٨
٢٥	يتصل بمدرس المادة قبل أن يبدأ في التدريس في فترة التربية الميدانية	٢٨١	٧٨,٧	٦٩	١٩,٣	٧	٢,٠	٢,٧٧
٢٦	يتعرف على المدرسة التي سيطبق فيها	٢٨٤	٧٩,٦	٦٤	١٧,٩	٩	٢,٦	٢,٧٧
٢٧	يشارك في توجيه وإرشاد التلاميذ	٢٤٠	٧٧,٧	٦٥	٢١	٤	١,٣	٢,٧٦

تابع جدول رقم ٧.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هام - التكرار	هام - النسبة	قليل الأهمية - التكرار	قليل الأهمية - النسبة	عديم الأهمية - التكرار	عديم الأهمية - النسبة	المتوسط الحسابي
٢٨	يشارك في الأنشطة الطلابية التي تقوم بها المدرسة	٢٧٣	٧٥,٤	٨٤	٢٣,٤	٥	١,٢	٢,٧٦
٢٩	ينظم ملفًا خاصًا يشتمل على المواقف والمواد الجديدة وعلى الوسائل التعليمية التي استعملها في تدريسه ليستفيد من الجيد منها مستقبلاً	٢٧٣	٧٨	٦٦	١٨,٩	١١	٣,١	٢,٧٥
٣٠	يظهر ويبرز نوعًا من الخيال المبدع والتجديد والابتكار أثناء التدريس	٢٣٥	٧٧,٨	٥٧	١٨,٩	١٠	٣,٣	٢,٧٥
٣١	يوجه التلاميذ للاشتراك في الأنشطة المختلفة	٢٧٢	٧٥,١	٨٥	٢٣,٥	٥	١,٤	٢,٧٤
٣٢	يقوم أعمال التلاميذ بوسائل متعددة بالإضافة إلى الامتحانات مثل الملاحظة كتابة التقرير أو غير ذلك	٢٦٨	٧٤,٩	٨٤	٢٣,٥	٦	١,٦	٢,٧٣
٣٣	يعيد كتابة خطة تحضير الدرس في ضوء المقترحات التي يقدمها مشرف الكلية	٢٥٩	٧٢,٣	٨٩	٢٤,٩	١٠	٢,٨	٢,٧٠
٣٤	يشارك في المناقشات التي تدور في الندوات	٢٦٢	٧٣,٨	٨٤	٢٣,٧	٩	٢,٥	٢,٧١
٣٥	يعد قائمة بأسماء المراجع ذات الصلة بموضوع درسه	٢١١	٧١,٥	٧٦	٢٥,٨	٨	٢,٧	٢,٧٠
٣٦	يسجل تقارير عن حالة بعض تلاميذه ويرسلها إلى أولياء أمورهم في حالة الضرورة	٢٤٣	٦٩,٢	١٠١	٢٨,٨	٧	٢,٠	٢,٦٧
٣٧	يشاهد أفلامًا مسجلة لدروس في تخصصه	٢٤٦	٧٠,٣	٨٧	٢٤,٩	١٧	٤,٨	٢,٦٥
٣٨	يزود مدير المدرسة بالمعلومات المتعلقة بالتلاميذ لترصد في سجلاتهم	٢٤٩	٦٩,٤	٩٧	٢٧	١٣	٣,٦	٢,٦٦
٣٩	يعد سجلات تبين تقدم التلاميذ ويحتفظ بها للرجوع إليها عند الحاجة	٢,٤١	٦٧,٣	١١٠	٣٠,٧	٧	٢,٠	٢,٦٥
٤٠	يهتم بتسجيل غياب التلاميذ ويحافظ على دفتر الغياب	٢٤٩	٦٩,٧	٨٦	٢٤	٢٢	٦,٣	٢,٦٤
٤١	يساهم في زيادة أنشطة المدرسة	٢٢٩	٦٥,٥	١١٥	٣٢,٨	٦	١,٧	٢,٦٤

تابع جدول رقم ٧.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية: هام – التكرار	هام – النسبة	قليل الأهمية – التكرار	قليل الأهمية – النسبة	عديم الأهمية – التكرار	عديم الأهمية – النسبة	المتوسط الحسابي
٤٢	يشارك في اجتماعات مجلس الآباء	٢٤١	٦٧,٣	١٠٢	٢٨,٥	١٥	٤,٢	٢,٦٣
٤٣	يدرس ما لا يقل عن ثماني حصص أسبوعيًا	٢٤٥	٦٧,٧	٩٩	٢٧,٣	١٨	٥	٢,٦٣
٤٤	يشارك في تحسين نظام المدرسة	٢٣٦	٦٥,٧	١١١	٣٠,٩	١٢	٣,٣	٢,٦٢
٤٥	يعد سجلاً كاملاً لسلوك تلاميذه وأنشطتهم	٢٢٨	٦٣,٣	١٢٣	٣٤,٢	٩	٢,٥	٢,٦١
٤٦	يقوّم المراجع والكتب التي يختارها لتلاميذه	٢٢٨	٦٣,٩	١١٢	٣١,٤	١٧	٤,٧	٢,٥٩
٤٧	يشاهد تدريس أكثر من مدرس	٢٢٢	٦٣,٢	١١١	٣١,٦	١٨	٥,٢	٢,٥٨
٤٨	يدرس أسباب تخلف بعض تلاميذه دراسيًا	٢١٨	٦٠,٦	١٢٩	٣٥,٨	١٣	٣,٦	٢,٥٧
٤٩	يلتزم بحضور طابور الصباح	٢٤٢	٦٧,٤	٨١	٢٢,٦	٣٦	١٠,٠	٢,٥٧
٥٠	يظل موجودًا في المدرسة يوميًا أثناء الدوام المدرسي	٢٣٧	٦٦	٨٤	٢٣,٤	٣٨	١٠,٦	٢,٥٥
٥١	يطلب حضور بعض الآباء ويناقشهم في سير دراسة أبنائهم	٢١٧	٦٠,٦	١٢١	٣٣,٨	٢٠	٥,٦	٢,٥٥
٥٢	يسجل ملاحظات أثناء تدريس مدرس المادة ويناقشه فيها بعد الدرس	٢١٤	٦١	١١١	٣١,٦	٢٦	٧و٤	٢,٥٤
٥٣	يشارك في بعض اللجان المدرسية	٢٠٧	٥٨	١٣١	٣٦,٧	١٩	٥,٣	٢,٥٣
٥٤	أن يطلع مشرف الكلية على خطة تحضير درسه قبل أن يقوم بتدريسها	٢٠٣	٥٦,٧	١٤٢	٣٩,٧	١٣	٣,٦	٢,٥٣
٥٥	يحضر إلى المدرسة في أوقات إضافية إذا استدعى الأمر ذلك	٢٠٨	٦٤,٦	٧٣	٢٢,٧	٤١	١٢,٧	٢,٥٢
٥٦	يدرس أسباب تقدم بعض تلاميذه دراسيًا	١٨٨	٥٢,٢	١٥٨	٤٣,٦	١٥	٤,٢	٢,٤٨
٥٧	يتحمل مسؤولية شغل بعض الدروس الاحتياطية في حالة غياب مدرس الصف	١٩٩	٥٥	١٣١	٣٦,٢	٣٢	٨,٨	٢,٤٦
٥٨	يضع أسئلة الامتحان النهائي	١٨٧	٥١,٨	١٣٦	٣٧,٧	٣٨	١٠,٥	٢,٤١
٥٩	يشرف على الصحف الحائطية	١٦٠	٤٥,٥	١٦٦	٤٧,١	٢٦	٧,٤	٢,٣٨
٦٠	ينظم رحلة مدرسية ويشرف على التلاميذ أثناء تنفيذها	١٦٧	٤٦,٤	١٦٠	٤٤,٤	٣٣	٩,٢	٢,٣٧

تابع جدول رقم ٧.

الرقم	الفقرات	درجة الأهمية						
		هــام		قليل الأهمية		عديم الأهمية		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الحسابي
٦١	يتولى الإشراف على نشاطات بعض الجمعيات	١٦٤	٤٦,٢	١٥٠	٤٢,٣	٤١	١١,٥	٢,٣٥
٦٢	يتولى ريادة صف	١٥٤	٤٣	١٦٧	٤٦,٧	٣٧	١٠,٣	٢,٢٣
٦٣	يستشير زملائه الطلاب في وضع بعض خطط التدريس	١٥٧	٤٢,٥	١٦٥	٤٤,٨	٤٧	١٢,٧	٢,٣٠
٦٤	يستمر في المشاهدة لمدة أسبوع قبل أن يبدأ في التدريس على الأقل	١٤٧	٤١,٥	١٥٤	٤٣,٥	٥٣	١٥	٢,٢٧
٦٥	يشاهد تدريس عدد من الطلاب المتدربين	١٤٩	٤١,٦	١٤٦	٤٠,٨	٦٣	١٧,٦	٢,٢٤
٦٦	يساعد مدير المدرسة في بعض الأعمال الإدارية	١٢٣	٣٤,٢	١٥٥	٤٣,٢	٨١	٢٢,٦	٢,١٢
٦٧	يقوم بالتدريس بحضور مدرس المادة بعض الوقت	١٠٣	٢٨,٦	١٦٧	٤٦,٤	٩٠	٢٥	٢,٠٤
٦٨	يشرف على مقصف المدرسة ويشارك في نشاطاته	٧٠	١٩,٤	١٦٤	٤٥,٥	١٢٦	٣٥	١,٨٤

هذا وتوضح الجداول ذات الأرقام ٨ , ٩ , ١٠ دلالة الفروق بين أفراد العينة مشرفين وطلابًا، وكذلك دلالة الفروق حسب تخصصات الطلاب، علمي وأدبي، كما تبين معامل الارتباط، حيث يتضح من جدول رقم ٨ أن قيمة ت دالة عند مستوى ٠١ , ٠ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والطلاب المتدربين في درجة أهمية دور الطالب المتدرب وذلك لصالح الطلاب المتدربين.

كما يتضح من جدول رقم ٩ أن قيمة ت غير دالة، أي أنه لا توجد فروق بين الطلاب في التخصص العلمي والطلاب في التخصص الأدبي في درجة أهمية دور الطالب.

بينما يوضح جدول رقم ١٠ أن قيمة معامل ارتباط سبيرمان للرتب للعلاقة بين متوسطات درجات أهمية دور الطالب المتدرب من وجهة نظر المشرفين والمتوسطات من وجهة نظر الطلاب المتدربين مرتفعة حيث بلغت القيمة ٨٠ , ٠ وهي دالة عند مستوى

٠,٠١ ، مما يشير إلى أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين المشرفين والطلاب في ترتيبهم للأدوار التي يقوم بها الطالب المتدرب .

جدول رقم ٨ . دلالة الفروق بين المشرفين والطلاب المتدربين في درجة أهمية دور الطالب المتدرب .

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
المشرفون	٢٠	٧٧,٨٣	٦,٤٥		
الطلاب المتدربون	٣٣٧	٨٩,٢٧	١٣,٨٨	٥,٧٠	٠,٠١

جدول رقم ٩ . دلالة الفروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجة أهمية دور الطالب المتدرب .

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
المشرفون	١٢٣	٨٨,٢٠	١٢,٣٦		
الطلاب المتدربون	٢١٤	٨٩,٥٠	١٤,١٨	٠,٦٥	غير دالة

جدول رقم ١٠ . معامل ارتباط الرتب لسبيرمان للعلاقة بين متوسطات درجات أهمية دور الطالب المتدرب من وجهة نظر المشرفين ومتوسطات درجات أهمية دور الطالب المتدرب من وجهة نظر الطلاب المتدربين .

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٠,٨٠	٠,٠١

هذا وتوصي الدراسة انطلاقًا من نتائجها بأنه يجب على الطالب المتدرب :

١ - الاهتمام بتحضير الدروس قبل تدريسها .

٢ - تدربه على صياغة الأسئلة ومتابعتها .
٣ - ضرورة انضباطه بالدوام المدرسي والاستفادة منه .
٤ - ضرورة مناقشته لمشرف الكلية في الموضوعات التي يدرسها والخبرات التي يكتسبها والسلوكات التي يمارسها .
٥ - حضوره الاجتماعات والندوات التي يعقدها مشرف الكلية .
٦ - استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في أوقاتها الملائمة .
٧ - تعرفه على مدرسة التطبيق وإمكاناتها .
٨ - حرصه على التجديد والابتكار أثناء التدريس .
٩ - مشاركته في توجيه التلاميذ وإرشادهم .

المراجـــع

[١] Al Katheery, Rashed Hamad. "Important Characteristics of Student Teaching, Using Delphi Method." Unpublished PhD dissertation, Univ. of Missouri-Columbia, 1982.

[٢] الكثيري، راشد بن حمد . «التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم . » *دراسات تربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ (١٩٨٦م) .

[٣] Edward G. Johnson. "Improving the Student Teaching Experience." *Improving College and University Teaching*, 2 (Spring 1971).

[٤] Leonard O. Andrews. *Student Teaching*. New York: The Center for Applied Research in Education, 1964.

[٥] جامع، حسن . «دراسة تقويمية لمدى فاعلية التربية العملية في معهد التربية للمعلمين . » *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م٣، ع ٩ (١٩٨٦م) .

[٦] ناصر، يونس . «بناء صحيفة ملاحظة لتقويم الأداء في دروس التربية العملية في دور المعلمين والمعلمات في سورية . » *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، م ٦، ع ٢١ (١٩٨٩م) .

[٧] حسن، علي حسين . «المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الشعبة المهنية بكلية التربية جامعة الإمارات العربية أثناء فترة التربية العملية . » *دراسات تربوية*، جـ ١٤ (سبتمبر ١٩٨٨م) .

[٨] بدران، مصطفى، وفتحي الديب . *تقويم البرنامج التربوي لإعداد المدرس في قسم التربية بجامعة الكويت*. الكويت : مطابع اليقظة، ١٤٠٠هـ .

[٩] الحريقي، سعد بن محمد . «فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج . » *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، ع ٣ (١٩٩٤م) .

[١٠] محمد، عبدالفتاح عبدالحميد، ويوسف سيد محمود . «برنامج الإعداد المهني لمعلم المرحلة

الابتدائية بسلطنة عمان : دراسة تقويمية . » *دراسات تربوية* ، سلطنة عمان ، م٩ ، ع ٦٥ (١٩٩٤م) .
[١١] الثبيتي ، ضيف الله . «عوامل التنبؤ بدرجات طلاب جامعة أم القرى في مادة التربية العملية . » *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت ، م ٩ ، ع ٣٤ (١٩٩٥م) .
[١٢] أبو لبدة ، عبدالله . *دليل التربية العملية الميدانية في جامعة الإمارات العربية المتحدة* .
[١٣] حجاج ، عبدالفتاح ، وسليمان الخضري . *دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر* . الدوحة : جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٥م .
[١٤] دمعة ، مجيد إبراهيم . «التطبيق العملي أو التربية العملية في التدريس . » *حولية كلية التربية* ، جامعة قطر ، ع ٥ (١٤٠٧هـ) .
[١٥] الكثيري ، راشد بن حمد . «دور مشرف الكلية في التربية الميدانية من وجهة نظره ووجهة نظر الطالب المتدرب . » *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت . م ٤ ، ع ١٣ (١٤٠٧هـ) .
[١٦] جرادات ، عزت ، وآخرون . *التدريس الفعال* . ط ٤ . عمان : دار الفكر ، د . ت .
[١٧] Henry, Marvin A., and Wayne Beasley. *Supervising Student Teachers the Professional Way.* Terre Haute, IN: Sycamore Press, 1982..
[١٨] *دليل التربية العملية* ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة قطر ، ١٤١٥هـ .

The Role and Responsibility of the Student Teacher in Student Teaching

Rashed H. Al-Katheery
Department of Curriculum & Instruction, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Student teaching is viewed by many educators as one of the most dynamic, beneficial and important phases in any teacher education program. The student teacher plays an important role in this program. This study tried to develop a list of 68 items. Each item represents a role and responsibility of the student teacher. After developing this list, the researcher tried to classify these items according to their importance. The results of this study showed that there are 30 items which were classified as very important items considered to be the major roles of the student teachers while the other 25 items were considered to be important. The rest of the list - 13 items - was seen to be of less importance to the student teacher by the student teachers themselves and their college supervisors.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٢٣ - ٢٧٦ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض

حمدان أحمد الغامدي وعبدالله مغرم الغامدي

أستاذان مساعدان، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين بالرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة التعرف على العوامل التربوية، والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء المتسربين (الطلاب، والدارسين)، الذين تأثروا بهذه الظاهرة (ن = ١٨٩)، وقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والرتب، ومعامل الارتباط، واختبار «ت»، وتحليل التباين، واختبار «شيفيه»، لتحليل معلومات الدراسة. وبينت نتائج الدراسة العوامل التربوية، والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض، كما أظهرت الدراسة حجم هذه الظاهرة في الكلية. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق دالة بين الطلاب والدارسين في أبعاد الدراسة - العوامل التربوية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الاقتصادية - المؤدية إلى التسرب، ووجدت فروق دالة بين طبيعة التخصص في الكلية في العوامل المكانية المؤدية إلى التسرب. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة بين معدلات المتسربين التراكمية عند ترك الكلية في العوامل الاقتصادية، والعوامل المكانية، والعوامل المؤدية للتسرب مجتمعة. ووجدت فروق دالة بين أعمار المتسربين في العوامل التربوية، والعوامل الاقتصادية المؤدية إلى التسرب، كما قدم الباحثان مجموعة من التوصيات للإفادة منها.

المقدمـــة

ظاهرة التسرب في مؤسسات التعليم العالي تعاني منها معظم هذه النظم في العالم، وتتفاوت حجم هذه الظاهرة من نظام إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، والبلاد النامية أكثر تأثراً بهذه الظاهرة نظراً لأهمية إعداد القوى البشرية في تطور ونمو مجتمعاتها، وخطورة الدور الذي يقوم به التعليم العالي في ذلك.

والتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية شهد تطوراً مذهلاً من الناحية الكمية، فقد توسع التعليم العالي توسعاً كبيراً، تضاعف عدد طلابه ومؤسساته مرات عديدة، من أجل توفير التعليم الجامعي لأكبر عدد من خريجي المرحلة الثانوية، وهناك مؤشرات تدل على أن نظام التعليم العالي في المملكة سوف يزيد من اهتمامه بمناهج التعليم العالي، وزيادة القبول في التخصصات العلمية، وإعادة النظر في نسب القبول المعمول بها حاليًا، وأخيرًا دراسة المصاعب التي يعاني منها التعليم العالي ومنها الهدر التربوي [١، ص ٤٨٤].

وهذا يتفق مع ما ركزت عليه الخطة الخمسية قبل الأخيرة من ضرورة التقليل من الهدر التربوي في نظام التعليم والتدريب الذي يقوم بدور فعّال في تأهيل المواطنين ثم ضمان أن كل من التحق بهذا النوع من التعليم سوف يصبح عضواً فعّالاً [٢، ص ٣٢٤].

ويُنظر إلى ظاهرة التسرب في الأوساط التربوية على أنها ظاهرة سلبية تبعث على القلق لما يترتب عليها من آثار سلبية، على مؤسسات التعليم العالي وعلى طبيعة التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا يؤدى إلى الإبطاء في توفير القوى البشرية العاملة فضلاً عن الأموال التي أهدرت لحساب المتسربين اختيارياً أو إجبارياً [٣، ص. ١]

وفي بعض جامعات المملكة يصل الفاقد التعليمي إلى ما يزيد على عشرين مليون ريال سنوياً، والاهتمام بدراسة هذه الظاهرة من قبل مؤسسات التعليم العالي سوف يساعد على تخفيض هذه المبالغ [٤].

ومن مؤسسات التعليم العالي في المملكة، والتي تقوم بدور حيوي، كليات إعداد المعلمين، والتي تعتبر إحدى التجديدات التربوية في النظام التعليمي، والتي تقوم بإعداد معلم المرحلة الابتدائية التي يعتبرها رجال التربية الأساس الذي تقوم عليه بقية المراحل التعليمية .

وإذا نظرنا إلى الماضي القريب، نجد أن إعداد معلم المرحلة الابتدائية مر بمراحل، هي مرحلة معلم الضرورة، ثم معاهد إعداد المعلمين الابتدائية، ثم المراكز التكميلية، فمعاهد إعداد المعلمين الثانوية، ثم الكليات المتوسطة، ثم كانت النقلة النوعية لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بصدور موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز حفظه الله بتطوير الكليات المتوسطة إلى كليات تمنح درجة البكالوريوس في التعليم

الابتدائي . وقد بلغ عددها سبع عشرة كلية منتشرة في أنحاء المملكة ، وقد ساهمت هذه الكليات - ولله الحمد - بجهد ملموس في إعداد وتدريب المعلمين [٥ ، ص ١] .

وقد لاحظ الباحثان أن بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض يتركون الدراسة اختيارياً أو إجبارياً قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة ، وهذا سوف يؤثر على خطط وزارة المعارف فيما يتعلق بتأهيل وإعادة تأهيل معلم المرحلة الابتدائية ، وسد العجز من المعلمين لهذه المرحلة التي تشهد نمواً سريعاً ، والرفع من مستواها لمواكبة التطور والتقدم اللذين تشهدهما هذه البلاد .

إن على كليات المعلمين أن تقوم بدور حيوي يهدف إلى استمرار الطلاب في الدراسة حتى يحصلوا على الدرحة العلمية وهو ما يُطلق عليه رجال التربية « استبقاء الطلاب ، » كما أنه يشير إلى فعالية المؤسسات التعليمية ، وكفاءة العاملين فيها .

إن كلية المعلمين بالرياض تقوم بدور كبير في مجال تأهيل وإعادة تأهيل المعلم ، حيث إنها من أقدم وأكبر كليات المعلمين في المملكة ، وتتميز بوجود خبرات جيدة ، ولذلك فهي حريصة على تقويم برامجها وعلاج السلبيات التي تعوق تطورها ، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للباحثين والمتمثلة في تسرب بعض طلابها وعدم حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة .

مشكلة الدراسة

لا شك أن تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض اختيارياً أو إجبارياً قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة ، يؤدي إلى إرباك نظام الدراسة فيها ، كما أنه قد يؤدي إلى هدر «اقتصادي» يتمثل في ضياع الكثير من الأموال دون مردود ، وهدر «تربوي ، » وذلك بالتأثير سلباً علي خطط وزارة المعارف التي تسعى إلى سعودة الوظائف التعليمية ورفع مستوى تأهيل وإعادة تأهيل معلم المرحلة الابتدائية ، كما أن تسرب الطلاب من هذه الكليات يكون له أضرار على الفرد والمجتمع . ويساهم في زيادة الهدرالتربوي العام الذي بلغ معدله على مستوى التعليم الجامعي في لمملكة العربية السعودية ٤٢٪ ، حيث تجاوزت نسبته ٥٠٪ إلى ٦٨٪ في التخصصات العلمية ، و٢٠٪ إلى ٣٧٪ في التخصصات الأدبية . وذلك في السنوات العشر من ١٣٩٠هـ إلى ١٤٠١هـ [٣، ص ١٣] .

وقد لاحظ الباحثان زيادة حجم هذه الظاهرة في كلية المعلمين بالرياض، خاصة وأنها أقدم وأكبر كليات المعلمين في المملكة، ولذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تحديد العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلابها وعدم حصولهم على درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما العوامل التربوية، والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية، التي تؤدي إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض ؟

٢ - ما حجم ظاهرة تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض قبل حصولهم على الدرجة العلمية (البكالوريوس) للأعوام (١٤٠٩ , ١٤١٠ , ١٤١١ , ١٤١٢هـ)؟

٣ - هل توجد فروق في العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض من ناحية باختلاف المتغيرات الديمغرافية (نوعية الملتحقين، الحالة الاجتماعية، التقدير في الثانوية العامة، التخصص في المرحلة الثانوية، التخصص في الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي في الكلية، أعمار الملتحقين بها) من ناحية أخرى؟

أهمية الدراسة وحدودها

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول ظاهره هامة هي تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض، وهذا يعتبر أحد أنماط الهدر التربوي في نظام التعليم بالمملكة والذي يظهر كإحدى المشاكل الرئيسية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في المملكة ومنها كليات المعلمين. كما أنها تعدّ من الدراسات القليلة التي تتم في مجال التعليم العالي والأولى في كليات المعلمين على حد علم الباحثين.

وقد أوصى اللقاء السنوي الرابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بضرورة دراسة الإهدار الطلابي بمؤسسات التعليم العالي دراسة شاملة للوقوف على الأسباب، واقتراح العلاج الكفيل بتقليص حجم هذه الظاهرة [٦، ص ٦].

ويأمل الباحثان أن تساهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة صانعي القرار في وزارة المعارف من أجل التعرف على أهم العوامل المؤدية إلى تسرب الطلاب من كلية المعلمين بالرياض ومعالجتها بالطرق العلمية، سواء ما يتعلق منها بشروط القبول، أو ما يخص الناحية العلمية والإدارية والاجتماعية والإشراف الأكاديمي في الكلية.

واقتصرت هذه الدراسة على الطلاب الذين التحقو بكلية المعلمين بالرياض ما بين الفصل الدراسي الأول في العام الجامعي ١٤٠٩هـ، والفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٢هـ، والذين تم بالفعل تسربهم وعدم مواصلتهم للدراسة بالكلية، سواء كانوا طلاباً أم دارسين.

مصطلحات الدراسة

استخدم الباحثان المصطلحات التالية في الدراسة :

١ - *التسرب* : يقصد به في هذه الدراسة ترك الطالب أو الدارس من الملتحقين بكلية المعلمين في الرياض الدراسة بعد انتظامهم فيها، إما عن طريق الانسحاب الاختياري أو الانسحاب الإجباري.

٢ - *الكلية* : كلية المعلمين بالرياض، وهي كلية جامعية ذات نظام الأربع سنوات تمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي.

٣ - *العوامل الذاتية* : المؤثرات الداخلية المتعلقة بالطالب ذاته المتمثلة في الرغبة والميول والطموحات والقدرات والاستعدادات الذاتية.

٤ - *العوامل الاجتماعية* : المؤثرات المتعلقة بالبيئة الاجتماعية التي تؤثر على قرار الطالب بالانسحاب اختيارياً أم إجبارياً من الكلية، كالأصدقاء والنظرة الاجتماعية للمهنة والوسائل الإعلامية.

٥ - *العوامل التربوية* : المؤثرات المتعلقة بمهنة التدريس وإعداد المعلم مهنياً، والمتمثلة في اختيار العناصر الجيدة، وإعدادها وتدريبها لكي تستطيع أداء دورها التربوي والتعليمي في تربية ناشئة الأمة.

٦ - *العوامل الاقتصادية* : المؤثرات المتعلقة بالأمور المادية التي يسعى الطالب للحصول عليها أثناء الدراسة أو بعد التخرج.

٧- *العوامل المكانية* : المؤثرات المتعلقة بقرب أو بعد كلية المعلمين عن مقر سكن الطالب، وكذلك العمل بعد التخرج.

٨ - *الحالة الاجتماعية* : ويُقصد بها كون الملتحق بالدراسة أعزب أو متزوجا حين تطبيق الاستبانة.

٩ - *الدارس* : هو المعلم المفُرغ جزئياً أو كلياً للدراسة في كلية المعلمين من أجل رفع مستوى تأهيله العلمي والمهني.

١٠ - *التقدير في الثانوية العامة* : ويقصد به التقدير العام الذي حصل عليه الطالب في آخر سنة دراسية في المرحلة الثانوية.

١١ - *المعدل التراكمي* : ويُعبر عنه بالتقدير العام الذي حصل عليه الطالب في آخر فصل دراسي قبل تطبيق هذه الدراسة.

١٢ - *المستوى الدراسي* : يقصد به العام الذي التحق به أفراد العينة في لكلية.

١٣- عمر *المتسرب* : ويقصد به العمر الزمني للطالب أو الدارس عند ترك الدراسة في كلية المعلمين بالرياض.

١٤- *التخصص في الثانويةالعامة* : يُقصد به الشعبة التي تخرج منها الطالب: الأقسام العلمية (قسم العلوم الطبيعية، قسم العلوم التطبيقية) ؛ الأقسام الأدبية (قسم العلوم الشرعية والعربية، قسم العلوم الإدارية والاجتماعية) .

١٥- *التخصص في الكلية* : يقصد به التخصصات التي يُدرس بها الملتحقون للدراسة بكلية المعلمين وهي : الدراسات القرآنية، الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، العلوم، الرياضيات، التربية الفنية، التربية البدنية، الاجتماعيات.

الدراسات السابقة

يمثل مراجعة الدراسات السابقة خطوه هامة في إتمام البحث، وذلك من أجل التعرف على جوانب الموضوع المراد بحثه، وللتعرف على ما توصلت إليه من نتائج يمكن الاستفادة منها في تحليل ومقارنة النتائج. وفي هذه الدراسة قام الباحثان بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقةالمرتبطة بالهدرالتربوي في التعليم العالي مع التركيز على التسرب، والعوامل المؤدية إلى ذلك. والتسرب أحد أنماط الهدر التربوي والذي تعاني منه معظم

أنظمة التعليم العالي . والتسرب يعني أن عدداً من الطلبة المسجلين في إحدى الجامعات أو الكليات يتركون الدراسة إجبارياً واختيارياً قبل الحصول على الدرجة العلمية المطلوبة ، مما يعنى ضياع الوقت وتبديد الأموال دون مردود ، وهذا سوف يؤثر سلباً على خطط الدولة التي تهدف إلى توفير الطاقات البشرية المدربة اللازمة للتنمية . وقد عرّف كندل Kendell التسرب «بأنه ترك المدرسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم ، أو ترك المدرسة قبل نهاية المرحلة الدراسية المقررة» [٧ ، ص ١٨] .

كما يعرف الحبيب ظاهرة التسرب بأنها ترك الطالب الدراسة قبل إتمامه لمرحلة تعليمية معينة كما أنها تعتبر خسارة في العنصر البشرى ، لها آثار اقتصادية واجتماعية ، وهذه الظاهرة تعاني منها معظم الشعوب وخاصة الدول النامية [٨ ، ص ٨٢] .

وقام فارين Farine بدراسة بعنوان «دراسة وصفية إحصائية اجتماعية عن المتسربين من كلية كوبك في كندا ، » وقد تناولت تحليل أسباب عدم دخول المتسربين من الكليات المتوسطة إلى كلية كوبك ، كما تناولت الدراسة وضع الطلاب الخريجين ومدى رضاهم عن الكلية مقارنة بالطلاب المتسربين ، ونبذة مختصرة عن الطلاب المتسربين من الكلية . وقد استخدم الباحث استبانة ذاتية أرسلت إلى الطلاب الذين فشلوا في دخول الكلية عام ١٩٧١م ، كما أجرى الباحث مسحاً على عينة من خريجي المدارس الثانوية الذين يرغبون الالتحاق بالكلية ، وكذلك الطلاب الذين فشلوا في العودة إلى الكلية بعد تسربهم منها ، وقد وجدت الدراسة أن أسباب تسرب الطلاب من الكلية هي أسباب أكاديمية (علمية) ، واجتماعية ، ونفسية ، واقتصادية [٩ ، ص ١٤] .

كما قام باركر Parker بدراسة طويلة تناولت الطلاب الذين لم يتمكنوا من إنهاء متطلبات درجة البكالوريوس من كلية إندايانا التقنية . وهدفت الدراسة إلى توفير معلومات عن المتسربين ، وتحديد الطريقة المناسبة لمعالجة هذه الظاهرة ، ومراجعة أسباب تسرب الطلاب من الكلية المذكورة ، وتقديم الاقتراحات المناسبة من أجل بناء نموذج للمساهمة في الحد من تسرب الطلاب . وقد استخدم الباحث استبانه لهذا الغرض لجمع المعلومات من الطلاب المتسربين ما بين فصل الخريف ١٩٧٦م وفصل الشتاء ١٩٧٧م . وقد وجدت الدراسة أن أسباب تسرب الطلاب هي : تعارض وقت الدراسة في الكلية مع أوقات عمل الطلاب ، والتحاق بعض الطلاب بالكلية كان لتعلم مهارات معينة واكتساب خبرة

وليس الحصول على درجة علمية ، وأيضا عدم توافر المصاريف اللازمة للدراسة [١٠ ، ص ٣٦].

ومن الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة دراسة لينج و بيل Beal and Lening لمعرفة العوامل المؤثرة في قرار الطالب الجامعى الانسحاب الاختياري (التسرب) من الجامعة . وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤدية إلى التسرب هي : عوامل تعليمية (تربوية)، وعوامل اجتماعية ، وعوامل اقتصادية ، وهذه العوامل ترتبط مجتمعة أو منفردة بدرجة متفاوتة بظاهرة الهدر الطلابي في التعليم الجامعي [١١ ، ص ٦٧].

كما أشارت دراسة قام بها جينتو Jeanotte لمعرفة العوامل المؤثرة ، والتي تدفع الطلاب الأمريكيين المنحدرين من أصل هندي المتسربين أو المستمرين في البرامج التعليمية في جامعة نورث داكوتا . وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب دخلوا الجامعة للدراسة ما بين عام١٩٧٠ وعام ١٩٧٩م ، وذلك لمعرفة وتحديد العوامل التي ساهمت في تسربهم أو بقائهم ، وقد شملت عينة الدراسة ١١٦ طالباً وطالبة منتظمين في الدراسة ، منهم ٧١ طالباً تسربوا من الجامعة ، و ٤٥ طالبة سبق وأن تخرجن . وقد استخدم الباحث استبانة ونموذجين لجمع المعلومات من أفراد العينة ، وقد وجدت الدراسة أن الطلاب الذين تخرجوا من الجامعة هم الأكثر جدارة (معدلاتهم مرتفعة)، كما وجدت الدراسة أن الطلاب الأكبر عمراً هم الأكثر إصراراً على التخرج . وأكثر الطلاب المتسربين هم من غير المتزوجين ، كما وجدت الدراسة أن أصل الطلاب غير مؤثر في عملية التسرب . أما بالنسبة للعوامل المؤثرة في التسرب ما قبل دخول الجامعة فهى : المعدل العام في الثانوية العامة ، نتيجة اختبار الكفاءه للقبول في الجامعة ACT . وقد أظهرت العوامل الاجتماعية أن خريجي مركز التدريب والتعليم ضم عددا أكبر من الطلاب الأمريكيين المنحدرين من أصل هندي ، كما أن الطلاب الخريجين استفادوا من خدمات الجامعة . كما وجدت الدراسة أن الأنشطة الاجتماعية زادت من عدد المتسربين ؛ أما العوامل المؤثرة في تخرج الطلاب فهى : المعدل الدراسي ، وعدد الساعات التي أكملها الطالب ، ووضوح أهداف الدراسة ، وثقافة الطالب [١٢ ، ص٣٠].

وفي دراسة قام بها بينه و ميتزنر Bean and Metzner عن ظاهرة التسرب في مؤسسات التعليم العالي ، أشارت الدراسة إلى أن هناك عوامل عدة تؤثر في الطلاب

وتدفعهم إلى التسرب وهي : عدم قيام مؤسسات التعليم العالي بالاهتمام بشئون الطلاب ، مما ولد شعورا لدى طلابها بعدم الانتماء لهذه المؤسسات ، وبالتالي أدى إلى شعورهم بعدم الرضا وبالتالي انخفاض معدلاتهم التراكمية ، وكما أن عدم معرفتهم بأن مواصلة الدراسة تؤدي إلى تحسين مستواهم ، ورغبتهم في الابتعاد عن الدراسة ، وعدم معرفتهم بالأنظمة واللوائح في تلك المؤسسات واختلافها عما هو موجود في مؤسسات التعليم العام ، وجود أماكن الدراسة بعيداً عن مواطنهم الأصلية التي عاشو فيها [١٣ ، ص ص ٤٨٥-٥٤٠] .

وفي دراسة قام بها تاركلا Terkla بعنوان « هل الدعم المالي للطلاب في المرحلة الجامعية يساعدهم على الاستمرار في الدراسة ؟ » وقد عرّف الباحث المقصود بالدعم المالي بأنه المساعدات المالية ، والمنح المالية وأخيراً عمل الطلاب إلى جانب الدراسة ، وقد استخدم الباحث نموذجاً لتوضيح كيفية تسرب الطلاب من مؤسسات التعليم العالي نتيجة لتأثير بعض العوامل مثل : الحالة الاقتصادية ، والحالة الاجتماعية ، والاستعداد الأكاديمي ، والمعدل في الثانوية العامة ، والحماس للحصول على وظيفة ، والمستوى الدراسي ، والمعدل في الكلية ، وخواص المؤسسات التعليمية (المكانية) ، والدعم المالي . وقد وجدت الدراسة أن أكثر العوامل المؤثرة في تسرب الطلاب هي بالترتيب كالتالي : المعدل في الثانوية العامة ، و المستوى الدراسي ، والدعم المالي للطلاب [١٤ ، ص ١٧] .

كما أشارت دراسة جرين دورفر Greendorfer لظاهرة التسرب في التعليم الجامعي من وجهة نظر اجتماعية ، وقد أجريت الدراسة على الطلاب المتسربين من البرامج الرياضية . وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الاجتماعية التي تؤثر على المشاركين وغير المشاركين في البرامج الرياضية ، وهي : التفاعل السلبي أوالإيجابي مع المدربين ، وموقف الوالدين ومدى تأثيرهما ، والتشجيع والمساندة من الزملاء ، والعلاقة الرسمية وغيرالرسمية داخل الاتحاد ، والمكانة الاجتماعية ، والخلفية الثقافية ، والتكوين العرقي [١٥ ، ص ١٨] .

وفي دراسة قام بها لي Lee حول الخدمات المقدمة للطلاب على مستوى الولايات المتحدة الامريكية والتى من شأن الاهتمام بها من قبل مؤسسات التعليم العالي أن تزيد من بقاء الطلاب للدراسة وعدم تسربهم . وقدمت الدراسة عددا من المقترحات في هذا

الخصوص منها : تكوين لجنة لاستبقاء الطلاب في كل مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم العالي ، والتعرف على معدلات التسرب بين الطلاب المتأخرين دراسياً ، وتحديد عوامل التسرب وكذلك التأخر الدراسي ، وإيجاد لجان متخصصة في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي على توفير الخدمات التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية التي تؤدى إلى بقاء الطلاب وعدم تسربهم ، وتطوير برامج التوجيه والإرشاد الطلابي بما يكفل مساعدة الطلاب وحل مشاكلهم [١٦ ، ص ٣٨] .

وطُبقت دراسة في كلية جون تايلور المتوسطة قام بها كل من هولين وكارل Hollins and Carol حول أسباب تسرب الطلاب من الكلية وذلك ما بين فصل الشتاء عام ١٩٨٧م وفصل الربيع ١٩٨٧م . وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٤٥٧ طالباً ، منهم ١٠٣ طلاب منتظمون و ٣٥٤ طالباً يعملون إلى جانب الدراسة . وقد وجدت الدراسة ما يلى : الطلاب السود يميلون إلى التسرب أكثر من زملائهم البيض ، والتخصصات الأقل نسبة في التسرب هي : المحاسبة ، والهندسة الإنشائية ، والتمريض ، والموسيقى ، ٨٤٪ من أفراد العينة حصلوا على أقل من ١٦ ساعة تراكمية خلال فترة الدراسة ، و٥٠٪ من أفراد الدراسة اختاروا الدراسة في الكلية لقربها من منازلهم ، كما أن أكثر من ٧٥٪ من الذين تسربوا من الكلية كان هدفهم من دخول الكلية هو أخذ مواد لها علاقة بوظائفهم ، و٩٢٪ من أفراد العينة أقروا بأن المواد التي درسوها تترواح بين مفيدة بدرجة كبيرة ومفيدة نوعا ما ، كما أشار ٢٢٪ من الطلاب المتسربين بأنه ليس لديهم الرغبة في العودة للدراسة في المستقبل [١٧ ، ص ٤٥] .

وفي تقرير قام بها قولدمان Goldman بعنوان « نسبة التخرج والتسرب» وقد أظهرت هذه الورقة أن العوامل التالية : تغير التخصص ، والعبء الدراسي ، وموقع السكن ، والمعدل الدراسي للفصل الأول ، لها تأثير على مخرجات الكليات الآتية : عدم عودة الطلاب إلى الدراسة من تلقاء أنفسهم ، والفصل الدراسي (التسرب) ، والاستمرار في الدراسة ، التخرج [١٨ ، ص ص ٦٥-٧٧] .

وفى دراسة لميتزنر و باربارا Metzner and Barbara على١٠٣٣ من الطلبةالجدد في جامعة آريان في شيكاغو ، وذلك لمعرفة مدى تأثر نوعية الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطلاب من الجامعة ، وقد أشارت الدراسة إلى أن الإرشاد الأكاديمي والنصح الجيد للطلاب

يؤدي إلى خفض التسرب، والإرشاد غير الجيد، لا يساعد على خفض تسرب الطلاب، كما أظهرت الدراسة أن هناك تلازما بين عدم وجود إرشاد أكاديمي فعّال كان سببا في تسرب الطلاب [١٩، ص ص ٤٢٢-٤٤٢].

وفي دراسة قام بها واستون Whiston لمعرفة تأثير البيئة (المكان) على تسرب الطلاب وبقائهم، وقد أجريت الدراسة علي عينة مكونه من ٦٠٠ طالب، و٣٠٠ عضو هيئة تدريس في جامعة وايومنج، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق بين المستمرين في الدراسة المتسربين ولكن أقل مما كان متوقعا [٢٠].

كما أشارت دراسة قام بها جونز Johnes بعنوان « عوامل وأسباب تسرب الطلاب في مؤسسات التعليم. » وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب المقبولين عام ١٩٧٩م في جامعة لانكستر في بريطانيا. وقد أظهرت الدراسة احتمال أن تكون أسباب عدم إكمال الطلاب دراستهم الجامعية، نتيجة للآتي: قدرة الطالب الأكاديمية، الجنس (ذكر، أنثى)، الحالة الاجتماعية، الخبرة العملية للطالب قبل الدراسة الجامعية، والخلفية الدراسية في المرحلة الثانوية، و موقع السكن من الجامعة [٢١].

وفى دراسة تحليلية قام بها ميللر Miller حول مواصلة الدراسة في مؤسسات التعليم العالي. وقد أظهرت الدراسة، من بين النظريات حول تسرب الطلاب ومغادرتهم كلياتهم نظرية « التفاعل » التي تشير إلى أن التسرب نتيجة للتفاعل بين خواص الطلاب والبيئة المؤسسية للكليات، وهذا أمر متعارف عليه ومؤثر بصفة مباشرة على مواصلة الطلاب لدراستهم، وقد أوصى الباحث بدراسة تأثير غياب الطلاب، وكذلك الإرشاد الأكاديمي على التسرب [٢٢، ص ص ١٩-٢٢].

كما أشارت دراسة قام بها سيلز Sailes لمعرفة أسباب تسرب الطلاب السود من جامعة أنديانا، وقد لاحظ الباحث أن٦٠٪ من الطلاب السود لم يتمكنوا من التخرج خلال خمس سنوات مقارنة بـ٤٠٪ من الطلاب البيض فقط، وقد تم إرسال استبانة إلى جميع الطلاب السود الذين تركوا الدراسة قبل التخرج خلال العامين الأخيرين من إجراء الدراسة. وقد أظهرت الدراسة ما يلى: معظم الطلاب السود المتسربين هم من سكان أنديانا، كما أن نصفهم يعيشون خارج سكن الجامعة. أما أسباب تسرب الطلاب السود من الجامعة فهى متنوعه وأهمها هي: الصعوبات الأكاديمية التي تحتل المرتبة الأولي، ٦٥٪

تقريباً من الطلاب السود المتسربين تركوا الدراسة لعدم رضاهم عن درجاتهم التي حصلوا عليها في المواد، و ٥٣٪ تقريباً تركوا الدراسة بسبب اتباعهم طرق خاطئة في الدراسة، و٤٢٪ منهم حصلوا على إنذار لتدني معدلاتهم التراكمية، إما فتأتي الصعوبات المالية في المرتبة الثانية، ويأتي في المرتبة الثالثة البيئة الاجتماعية المحيطة بالجامعة. كما أظهرت الدراسة أن ٣٧٪ من الطلاب السود المتسربين حولوا إلى كليات أخرى، و ٣٨٪ حصلوا على وظائف لكي تساعدهم على تكاليف الحياة وهم يريدون مواصلة الدراسة بطريقة الانتظام الجزئي وقد ناقش الباحث تدريب الطلاب السود في الجامعة [٢٣، ص ١٤].

وحول ظاهرة التسرب في التعليم الجامعي أجرى أقولترى Ogletree دراسة في جامعة شيكاغو على الطلاب المقبولين فيها وكذلك الطلاب الذين على وشك التخرج. وهدفت الدراسة إلى معرفة الأسباب التي تدعو الطلاب إلى ترك التسرب في الجامعة، وقد أجريت الدراسة على حوالى ١٠٠ طالب، وقد تم جمع المعلومات من العينة بواسطة البريد والتلفون، وكانت نسبةالاستجابة ٦١٪. وقد بينت الدراسة، أن أهم الأسباب التي أدت إلى تسرب الطلاب من الجامعة هي عدم الرضا عن تقويم الطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس وهذا يمثل نسبة (٤١٪)، وارتفاع الرسوم الدراسية والغرامات ويمثل نسبة (٣٦٪)، والمسؤوليات والالتزامات العائلية وتمثل نسبة (٣١٪)، وعدم جدوى المساعدات المالية وتمثل(٢٩٪)، وأخيراً المشاكل الخاصة للطلاب وتمثل نسبة (٢٧٪) [٢٤، ص٨].

وفي العالم العربي أجريت بعض الدراسات حول ظاهرة تسرب الطلاب من مؤسسات التعليم العالي ومنها دراسة قام بها حسان بعنوان: «الفاقد الكمي وعوامله في التعليم الجامعي المصري.» هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفاقد الكمي (الرسوب والتسرب) مع التركيز على معرفة أهم عوامل الرسوب بين الطلاب المنتظمين والمنتسبين في جميع كليات جامعة عين شمس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما قام بتصميم استبانة موجهة إلى مجموعة من الطلاب الراسبين لتحديد عوامل الرسوب، وقد طُبقت الدراسة في العام الجامعي ١٩٧٢/ ١٩٧٣م. وقد أظهرت الدراسة أن أسباب الرسوب هي صعوبة الحصول على الكتاب الجامعي لعدم توافره أو تأخر وصوله، وعدم توافر الوقت لدى عضو هيئة التدريس للحوار مع الطلبة، وعجز بعضهم عن الشرح الوافي، أو لكثرة غيابهم أو لارتفاع مستوى بعضهم العلمي. كما أن نظام الدراسة المعمول

به في مصر غير مناسب لضخامة المواد الدراسية وازدحام اليوم الدراسي وزيادة عدد الطلاب في المحاضرات، وصعوبة نظام الامتحانات من حيث تشدد بعض الأساتذة في التصحيح أو عدم الدقة فيه، والقلق أثناء الامتحانات وطريقة الاستذكار، والظروف الشخصية والعائلية والاقتصادية مثل صعوبة المواصلات، وظروف الإقامة المتردية وعدم القدرة على شراء الكتاب [٢٥، ص ٢٣].

وفي دراسة قام بها الباحثان مزعل و هرمز بعنوان : « الإهدار في التعليم بجامعة الموصل ، » وهدفت الدراسة إلى تحديد حجم الرسوب وتحديد حجم التسرب، وتحديد الكفاءة الداخلية للجامعة، وقد تم جمع البيانات اللازمة للدراسة من السجلات الإحصائية المتوافره في أقسام التسجيل في كليات جامعة الموصل التي شملتها الدراسة للأعوام. ٨/ ١٩٨١م و ٨٥/ ١٩٨٦م. وقد ظهر من مراجعة نسب النجاح والرسوب والتسرب في كليات جامعة الموصل أنها ليست بالمستوى الذي ينبغي أن تكون عليه، كما وجدت الدراسة أن نسب الهدر المتمثل بالرسوب تزداد كلما تقدمنا في المستويات الدراسية، وتركزت بصورة أكبر في المستوى الثاني والثالث. أما حالات التسرب، فهي قليلة في الغالب وتتراوح بين (٨, ٠٪ و ٣, ٠٪). وتظهر حالات التسرب بصورة واضحة في المستوى الأول، وتتناقص على العموم كلما تقدمنا في المستويات الدراسية. كما أظهرت الدراسة أن الجامعة لم تحقق كفاءة عالية في تخريج نسبة كبيرة من طلبة الفوج الدراسي الذي بدأ عام ٨٢/ ١٩٨٣م وتخريج عام ٨٥/ ١٩٨٦م، إذ بلغت نسبة المتخرجين ١, ٤٢٪ مقارنة بالعدد الذي بدأ الدراسة في المستوى الأول ٨٢/ ١٩٨٣م، كما أن نسبة ٥٧٠٩٪ من الطلبة توزعوا بين مسجلين للسنوات الدراسية أو تاركين في مستوى من مستويات التعليم في كلياتهم.

كما وجدت الدراسة أن نسبة الرسوب والتسرب هي أعلى في الكليات ذات الأربع سنوات، وقد بلغت نسبة المعدل العام للرسوب في جميع مـراحلها الدراسية ١, ١٥٪ ومعدل التسرب ١, ٢٪. وتقل هذه النسبة في الكليات ذات الخمس سنوات إذ بلغ المعدل العام للرسوب ٦, ٩٪، والمعدل العام للتسرب ٢, ١٪، وتصل نسبة الرسوب والتسرب إلى أقل مستوى في الكليات العلمية، إذا بلغ المعدل العام للرسوب ٦, ٧٪، وبلغ معدل التسرب ١, ٠٪ [٢٦، ص ص ٢٥٣-٣٨٤].

وفي المملكة العربية السعودية تناول عدد من الدراسات الهدر التربوي، ومن هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها باقادر و كابلي بعنوان « دراسة تحليلية لأسباب وعوامل فصل الطلاب بجامعة الملك عبدالعزيز. » وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أسباب فشل الطلاب والدارسين، سواء من الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية أو الدراسية والوقاية منها بما يحقق الاستفادة الكاملة من التعليم. كما اهتمت الدراسة بتقويم الطلاب لعملية الفصل والتعرف على مدى إدراكهم للفلسفة التي يقوم عليها هذا النظام ومدى فائدته أو الخسارة المادية والمعنوية التي تلحق بالطالب بسبب إجراءات الفصل. وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي: أظهرت أن انخفاض دخل الأسرة الشهري له تأثير على التحصيل العلمي للطالب، كما أن الطلاب ذوي الدخل الأسرى المنخفض يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية وأكاديمية بصورة أكبر من الطلاب ذوي الدخل الأسرى العالي. كما تبين أن نسبة كثير من الطلاب المفصولين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية تعوقهم عن التحصيل. كما أظهرت الدراسة أن المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب المفصولون هي صعوبة المناهج والامتحانات، وطريقة التدريس التي يتبعها الأساتذة، أما المشكلات المتعلقة بالنظام الأكاديمي الجامعي التي يعاني منها الطلاب المفصولون، هي نظام التسجيل، والجهل بالأنظمة، وعدم فعالية الإرشاد الأكاديمي [٢٧، ص ١-٢٠].

وهناك دراسة أخرى قام بها المنيع حول « الفاقد التعليمي في جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات في الفترة من ١٩٧٦ - ١٩٨٥م، » وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم الهدر التربوي في جامعة الملك سعود والمتمثل في تأخر الطلبة في التخرج عن الحد الأدنى لمدة التخرج، وترك الطلبة للجامعة سواء من تلقاء أنفسهم أو بسبب فصلهم منها، ومعرفة الأسباب التي تؤدي إلى وجود فاقد تعليمي في الجامعة. واستخدم الباحث الطريقة الوصفية التحليلية لوثائق الطلبة التي حصلها عليها من الحاسب الآلي، والتى شمل طلبة تخرجوا من الجامعة، وطلبة انسحبوا منها، وطلبة فصلوا منها. وتوصلت الدراسة إلى مايلى: بالنسبة لانسحاب الطلبة فقد بلغ ٣٣, ٨٢٪ خلال الفصول الدراسية الأربعة الأولي، و ٣٣, ١٤٪ انسحبوا بعد ثمانية فصول دراسية، و ٣, ٣٪ انسحبوا في بقية الفصول الدراسية، وغالباً ما ينسحب الطلبة بسبب تدني مستوياتهم الأكاديمية، حيث إن الطلبة الذين تقل معدلاتهم عن ٠, ٢ نقطة ٦١, ٧٩٪، ووجدت الدراسة أن الطلبة

المفصولين من الجامعة بسبب تدني معدلاتهم عن ٢,٠ نقطة لثلاث فصول دراسية متتابعة، وتصل نسبتهم ٩٤,٢٤٪ من مجموع الطلبة المفصولين، وتم فصلهم غالباً ابتداء من نهاية الفصل الدراسي الثالث وفي الفصل الدراسي السادس، حيث تصل نسبتهم ٦٩٪ [٢٨، ص ص ٢٣-٣٤] .

وقام عبدالقادر بدراسة حول نفس الموضوع بعنوان : « عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، » وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم ظاهرة الهدر التربوي في التعليم الجامعي في المملكة، والعوامل المرتبطة بها من عام ١٣٩٤هـ إلى ١٤٠٤هـ. وتم تطبيق الدراسة عام ١٤٠٤هـ. على عينة قوامها ٦٠٠ شخص تمثل مجتمع الدراسة، وقد عاد من الاستمارات الموزعة ٤٢٥ استمارة وتم استبعاد ٣٠ استمارة، وعولجت ٣٩٥ استمارة تمثل نسبة ٦٣٪ من مجموع الاستمارات الموزعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب الملتحقين بالدراسة الجامعية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : معدل الهدر التربوي في التخصصات العلمية أكبر منها في النظرية، تراوحت معدلات الإهدار الطلابي من ٢٠٪ إلى ٦٨٪ على مستوى الجامعة، بلغ المعدل العام للإهدار الطلابي على مستوى التعليم الجامعي في المملكة ٤٢٪ . أما فيما يتعلق بعوامل الإهدار التربوي، فقد قُسمت إلى العوامل الآتية : العوامل الذاتية وتشمل (الحالة النفسية، الاستعداد، القدرات العقلية، المواقف، الحالة الصحية، التوتر المزاجي، الانفعالات) والعوامل الأسرية المرتبطة بالهدر وتشمل (تحمل المسؤولية، الطلاب بين الوالدين، علاقات الأسرة، البيئة المناسبة للدراسة، وفاة أحد الوالدين، الإنجاب مشاغل الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، الزواج، التفكير في الزواج، فشل الزواج، الزواج بدون إنجاب، دخل الأسرة، أداء الأعمال المنزلية) . العوامل التعليمية والتربوية المرتبطة بالهدر تشمل (الكتب الدراسية، المراجع والمعلومات، اختيار التخصص دون معرفة تامة، المستوى الأكاديمي للأستاذ، توافر التخصصات المناسبة في الجامعة، المناخ الاجتماعي، وضوح التخصص، العلاقة بين الأساتذة والطلبة، الوسائل التعليمية، طرق الدراسة في الجامعة) [٣] .

وقام القرني بدراسة عن التخلف الدراسي الذي يُعتبر أحد مظاهر الهدر التربوي من مؤسسات التعليم العالي في المملكة بعنوان «العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة . » وقد تم تطبيق الدراسة على جميع

المتخلفين في جامعة الملك سعود في منتصف الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٣هـ البالغ عددهم ١٦١٨ طالباً موزعين على سبع كليات وزعت عليهم استبانة الدراسة. وقد عاد منها ٩٠٨ استبانات تمثل ما نسبته ٥٦٪. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حددت نتائج الدراسة العوامل الذاتية، والمؤسسية، والأسرية والمجتمعية المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين التقدير في الثانوية العامة والعوامل المؤسسية، وكذلك بين المعدل التراكمي في الجامعة وسنوات التأخر الدراسي وعن وجود علاقة موجبه بين درجة المشاركة اللاصفية والعوامل الأسرية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين سنوات التأخر الدراسي وكل من حالة الطلاب الاجتماعية، والتفرغ الجزئي والكلي، والجنسية، والتقدير في الثانوية العامة، ومعدل الطالب التراكمي، والكلية التي يدرس بها الطالب [٢٩، ص ص ١-٦٠].

وقد قامت العبدالله بدراسة حول «الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية» لمعرفة حجم الهدر التربوي لنظام الانتساب بالجامعة في كافة كلياتها والتعرف على عوامل الهدر التربوي من وجهة نظر الطلاب، وقد طُبقت الدراسة على جميع المنتسبين من الذكور والإناث في جامعة الإمام للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٤هـ، بجميع الكليات والبالغ عددهم ٨٤٠ منتسباً، ١١٥٨ منتسبة أُخذ منه عينة عشوائية تقدر بنحو ٥٠٪ من أفراد مجتمع الدراسة، و ٦٥٪ من عدد المنتسبين، و ٤٠,٥٪ من عدد المنتسبات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بلغ المتوسط العام للتخرج في جميع الكليات ٦٨,٥٪، وبلغ المتوسط للذين أنهوا الدراسة في المدة المحدده في جميع الكليات ١٦,٤٦٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب التسرب بلغ المتوسط العام لجميع الكليات ٦,٠٨٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب الرسوب لجميع الكليات ٣٤,٥٧٪. كما أظهرت نتائج الدراسة أن عوامل الهدر التربوي هي على الترتيب كالتالي: صعوبة الحصول على المادة العلمية، واقتصار تقويم الطالب المنتسب على التقويم النهائي آخر العام، وعدم استيعاب المقرر بمفرده، ومذاكرة الدروس آخر لحظة، واعتماد بعض الدروس على الحفظ، وعدم ارتباط الطالب بمحاضرات تقلل من الدوافع نحو الدراسة، وعدم وجود توجيه كاف من المرشد، وتغير المنهج بصورة مفاجئة [٣٠، ص ص ١٦١-١٧٦].

وقام مله بدراسة حول « تسرب الطلاب من الكلية التقنية المتوسطة بالرياض. »

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب الرئيسية التي أدت إلى تسرب الطلاب من الكلية التقنية بالرياض خلال العام الدراسي ١٤١١هـ. وقد طبقت الدراسة على الطلاب المتسربين ذلك العام وعددهم مائة وثمانية وعشرون طالباً بنسبة ٨٪ من إجمالي عدد الطلاب المنتظمين بالكلية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الحصول على وظيفة، والرغبة في مواصلة الدراسة في جهة أخرى غير الكليةالتقنية، والظروف العائلية كانت أهم العوامل التي دفعت بالطلاب المتسربين إلى ترك الدراسة في الكلية. و أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من الطلاب المتسربين من خريجي المدارس الثانوية العامة (٧٧٪) كانت لديهم الرغبة في مواصلة الدراسة في جهة تعليمية غير الكلية، وذلك لأنهم غير مؤهلين للانخراط في سوق العمل، وأن نسبة كبيرة من الطلاب المتسربين ٦٥٪ لم يكن لديهم الدراية الكافية لطبيعة الدراسة بالكلية التقنية وخاصة خريجى المدارس الثانويةالعامة منهم، حيث وجدا أن الكلية تختلف عن التصورالذي كان لديهم قبل الالتحاق بها، كما وجد العديد منهم (٦٥٪) أن الدراسة بالكلية أصعب مما كانوا يتوقعون [٣١، ص ص ٧٥-١١٦].

وقام نورالدين وآخرون بدراسة حول « الهدر الأكاديمي في جامعة الملك سعود وأسبابه النفسية والاجتماعية والتعليمية، » هدفت إلى تحديد الهدر التربوي وعوامله في جامعة الملك سعود، وقد حددت مظاهر الهدر التربوي على النحو التالي: (التسرب - الرسوب - الحرمان من دخول الامتحان النهائي بسبب تخطى نسب الغياب المقررة - الاعتذار عن مواصلة الدراسة لفصل أو أكثر - حذف المقررات بعد تسجيلها - الانسحاب من الدراسة). وقد اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على الاستبانة والوثائق الرسمية، والسجلات والإحصاءات الصادرة من الجامعة. وتتبع الباحثون فوجاً حقيقياً مكونا من ألف طالب في كل فصل دراسي من عام ١٤٠٠هـ وحتى عام ١٤٠٦هـ، وطبقت الاستبانه على٢٧ ألف طالب في الفصل الدراسي الثاني ١٤٠٦/ ١٤٠٧هـ، للتعرف على عوامل الهدر الأكاديمى، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تخرج من طلاب الفوج الخاضع للدراسة ٥١١ طالباً من مجموع ٨٧٧ طالباً بنسبة ٥٨,٥٪، يمثل الفاقد ٤١,٥٪ على الأقل وهى نسبة عالية، وبالنسبة لعوامل الهدر (التسرب، الرسوب) فهي: يرى الطلاب المهدرين أن الأساتذة يعاملونهم بكبرياء وأنه ليس لديهم الإعداد التربوي

المناسب لمعاملة الطلاب وأنهم يتعمدون إحباطهم عدم فهم الطالب للنظم الجامعية، مذاكرة الطلاب في آخر لحظة وعدم جديتهم في المذاكره مما جعلهم ينسحبون من المقررات، كما يرى الطلاب أن المرشد الأكاديمي غير ملم بعملية الإرشاد، وأنهم لا يستطيعون تسجيل المقررات التي يرغبون فيها، وأن الدراسة تصيبهم بالملل، وعدم قدرتهم على التركيز في المحاضرة والتوتر أثناء الاختبارات، وضعف الثقة بالنفس [٣٢، ص ص ١-١٣٣].

وهكذا يظهر من استعراض الدراسات السابقة أن القائمين على التعليم العالي يتفقون على خطورة ظاهرة الهدرالتربوي بوجه عام والتسرب على وجه الخصوص، كما أن نسبة التسرب المتزايدة تعد مسألة في غاية الخطورة وبالذات في الدول النامية، التي تعلق آمالاً كبيرة على مؤسسات التعليم العالي في إعداد الكوادر البشرية اللازمة للتنمية والتطور. وقد اهتمت بعض الدراسات بالجانب الكمي لعملية التسرب، كما ركز البعض الآخر على الإحصائيات واستخراج المؤشرات، كما تناول بعضها الأسباب والعوامل المؤدية إلى التسرب، فالبعض يرجع أسباب تسرب الطلاب من مؤسسات التعليم العالي إلى عوامل، منها ما يتعلق بالجانب التعليمي والتربوي، ومنها ما يتعلق بالجانب الاجتماعي، ومنها ما يتعلق بالجانب البيئي الذي توجد به المؤسسة التعليمية، ومنها ما يتعلق بالجانب النفسي، ومنها ما يتعلق بالجانب الاقتصادي، كما أن الدراسات أوردت تأثير كل عامل من تلك العوامل. وقد ناقشت بعض الدراسات العوامل المتداخلة، والتي قد تكون سببا في تسرب الطلاب، وذلك مثل ضعف الإعداد الأكاديمي للطالب في المرحلة الثانوية، واختلاف النظام الدراسي بين التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي، كما أن العلاقات الأسرية لها تأثيرعلى استمرار الطالب في الدراسة أو تسربه، كما أن جدية الطالب واهتمامه بالدراسة ومعرفته التامة بما يريد من دراسته لها تأثير على بقاء الطالب في الدراسة أو تركه. كما أشارت بعض الدراسات إلى ضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي من قبل الجامعات والكليات، وكذلك ضعف التوجيه الأسري من قبل الأهل والأصدقاء وأثره في تسرب الطالب أو استمراره في الدراسة. كما اقترح بعض الدراسات للحد من ظاهرة التسرب بين طلاب المرحلة الجامعية إعادة النظر في إجراءات القبول المتبعة، وذلك بقصر القبول على الطلاب الحاصلين على تقديرات مرتفعة، والاهتمام بإعداد معلم المرحلة الجامعية إعداداً متكاملاً بحيث يكون قادرا على التعامل تربوياً مع الطلاب والمساهمة في فهم

الصعوبات التي تواجههم والمشاركة مع الجهات ذات العلاقة في حلها . كما اقترح بعض الدراسات الاهتمام بأوضاع الطلاب في هذه المرحلة مثل إعطاء مرونة لتغير التخصص أو الكلية ، وتوفير السكن المناسب ، وشرح الأنظمة واللوائح الجامعية سوف يشجع الطلاب على الاستمرار في الدراسة وخفض ظاهرة التسرب ، خاصة أن بعض الدراسات أشار إلى أن استبقاء الطلاب في مؤسسات التعليم العالي يدل على فعالية وجهود تلك المؤسسات وكفاءة العاملين فيها .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

فى ضوء طبيعة موضوع هذا البحث فقد تم اتباع خطوات المنهج الوصفى في رصد وتحليل الظاهرة موضوع الدراسة وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة .

مجتمع الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة مع بداية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٦هـ على المجتمع الكلي (طلاب ، دارسين) الذين تسربوا فعلاً من كلية المعلمين بالرياض للأعوام (١٤٠٩هـ ، ١٤١٠هـ ، ١٤١١هـ ، ١٤١٢هـ) . والذين تم إغلاق ملفاتهم من قبل شؤون الطلاب في الكلية ، والبالغ عددهم ٥٤٣ طالباً ودارساً موزعين على ثمانية تخصصات في كلية المعلمين ، وزعت عليهم ٥٤٣ استبانة .

عينة الدراسة

وقد اشتملت عينة الدراسة على مائة وتسعة وثمانين (١٨٩) ممن استجابوا لأداة البحث ، ومن الذين طبق عليهم البحث وكان عددهم ٥٤٣ طالباً ودارساً ، أى أن نسبة ممن أبدوا رغبتهم للاستجابة على الأداه المستخدمة في البحث الحالى كانت ٣٥٪ من عينة الدراسة الكلية ، وفيما يلى وصف تحليلي لعينة الدراسة من حيث نوع التحاق أفراد العينة بالكلية (طالب / دارس) ، وفقا لحالتهم الاجتماعية (متزوج / أعزب) ، ووفقًا لنسب تقديراتهم في الثانوية العامة وتخصصهم الدراسى (علمى/ أدبى) ووفقًا لتخصصهم

بالكلية. كما تم وصف عينة الدراسة وفقا لسنوات التحاقهم بالكلية ومعدلاتهم التراكمية كذلك بالنسبة لأعمارهم. والجداول ذات الأرقام (١-٨) توضح ذلك.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتفرغ أو العمل والدراسة.

نوع الملتحق بالكلية	العدد	النسبة
طالب	١٥٤	٨١,٥
دارس	٣٥	١٨,٥
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٢. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للحالة الاجتماعية.

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
متزوج	٥٣	٢٨,٠
أعزب	١٣٣	٧٠,٤
لم يحدد	٣	١,٦
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٣. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لتقديراتهم في الثانوية العامة.

التقدير في الثانوية العامة	العدد	النسبة
ممتاز	٤	٢,١
جيد جداً	١٣٥	٧١,٤
جيد	٤٥	٢٣,٨
مقبول	١	٠,٥
لم يحدد	٤	٢,١
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٤ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص في الثانوية العامة .

التخصص في الثانوية	العدد	النسبة
علمي	٩٢	٤٨,٧
أدبي	٧٩	٤١,٨
لم يحدد	١٨	٩,٥
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٥ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص في الكلية .

التخصص في الكلية	العدد	النسبة
قرآنية	٢٣	١٢,٢
إسلامية	١٥	٧,٩
لغة عربية و اجتماعيات	٣٣	١٧,٥
علوم	٤٢	٢٢,٢
رياضيات	٣٧	١٩,٦
تربية فنية	٢١	١١,١
تربية بدنية	١٣	٦,٩
لم يحدد	٥	٢,٦
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٦ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي .

المستوى الدراسي	العدد	النسبة
١٤١٢هـ	٦٧	٣٥,٤
١٤١٣هـ	٤٢	٢٢,٢
١٤١٤هـ	٥٠	٢٦,٥
١٤١٥هـ	٢٧	١٤,٣
لم يحدد	٣	١,٦
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٧. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمعدل التراكمي في الكلية عند التسرب.

المعدل التراكمي	العدد	النسبة
جيد جداً	١٦	٨,٥
جيد	٦٨	٣٦,٠
مقبول	٦١	٣٢,٣
راسب	٣٢	١٦,٩
لم يحدد	١٢	٦,٣
المجموع	١٨٩	١٠٠

جدول رقم ٨. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً العمر.

العمر	العدد	النسبة
أكثر من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة	٢٠	١٠,٦
أكثر من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة	١١٨	٦٢,٤
أكثر من ٢٥ إلى أقل من ٣٠ سنة	٣٤	١٨,٠
أكثر من ٣٠ سنة	١٥	٧,٩
لم يحدد	٢	١,١
المجموع	١٨٩	١٠٠

أداة الدراسة

قام الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كما تم استطلاع آراء مجموعة من الطلاب الذين تسربوا من كلية المعلمين بالرياض قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة لمعرفة أهم الأسباب التي تدعو الملتحقين بالكلية إلى ترك الدراسة اختيارياً أو إجبارياً، كما استفاد الباحثان من خبرتهما الأكاديمية والإدارية في ميدان التعليم الجامعي، وما حصلا عليه من معلومات مفيدة من

خلال مراجعة المعلومات الخاصة بالمتسربين في شؤون الطلاب بالكلية، وفى ضوء الإطار النظري للدراسة قام الباحثان بتصميم استبانة لجمع المجموعات حول هده الدراسة.

تحتوى الاستبانة على قسمين، تناول القسم الأول بيانات عن المبحوثين (متغيرات الدراسة)، ويتعلق القسم الثاني بالعوامل المؤدية إلى تسرب الطلاب من كلية المعلمين بالرياض (العوامل التربوية)، وتغطيها الفقرات ١-١٧ ، و(العوامل الاجتماعية) وتغطيها الفقرات ١٨-٢٥ ، و(العوامل الذاتية) وتغطيها الفقرات ٢٦-٣١، و(العوامل الاقتصادية) وتغطيها الفقرات ٣٢-٣٧، و(العوامل المكانية) وتغطيها الفقرات ٣٨ - ٤٣.

وتمت الاجابة عن الفقرات في القسم الثاني بأحد الاختيارات التالية، موافق تمامًا وتأخذ (٤) درجات، أوافق وتأخذ (٣) درجات، لا أوافق وتأخذ (٢) درجتين، غير موافق على الإطلاق وتأخذ (١) درجة واحدة.

صدق أداه الدراسة وثباتها

أولاً - صدق الأداة: تم إيجاد صدق الأداه بالطرق الآتية

١ - صدق المحكمين: لتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرض الاستبانة على خمسة عشر محكمًا من المتخصصين في كلية المعلمين بالرياض وتم تزويدهم بأهداف الدراسة والطريقة التي على أساسها بنيت الاستبانة ووفقا لآرائهم تم حذف بعض الفقرات وُعّدل بعضها، وتم إضافة فقرات أخرى جديدة، مما جعلها مناسبة لقياس العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كليةالمعلمين في الرياض وعدم حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة.

٢ - صدق الاتساق الداخلي Internal consistency . للتأكد من مدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للمحور كما في جدول رقم ٩ ، وذلك على عينة استطلاعية عددها ٥٠ طالبًا.

جدول رقم ٩ . معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور من محاور الاستبانة (ن = ٥٠).

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٢	٠,٠١	٢٣	٠,٣٩	٠,٠١
٢	٠,٥٧	٠,٠١	٢٤	٠,٦٢	٠,٠١
٣	٠,٣٩	٠,٠١	٢٥	٠,٥٣	٠,٠١
٤	٠,٣٧	٠,٠١	٢٦	٠,٦٤	٠,٠١
٥	٠,٣٤	٠,٠١	٢٧	٠,٦١	٠,٠١
٦	٠,٣٣	٠,٠١	٢٨	٠,٦٢	٠,٠١
٧	٠,٤٥	٠,٠١	٢٩	٠,٧٥	٠,٠١
٨	٠,٤٨	٠,٠١	٣٠	٠,٣٨	٠,٠١
٩	٠,٤١	٠,٠١	٣١	٠,٢٣	غير دال
١٠	٠,٤٩	٠,٠١	٣٢	٠,٧٥	٠,٠١
١١	٠,٢٦	٠,٠٥	٣٣	٠,٥٥	٠,٠١
١٢	٠,٣١	٠,٠٥	٣٤	٠,٦١	٠,٠١
١٣	٠,٦٢	٠,٠١	٣٥	٠,٦٥	٠,٠١
١٤	٠,٢٨	٠,٠٥	٣٦	٠,٤٤	٠,٠١
١٥	٠,٥٨	٠,٠١	٣٧	٠,٦٢	٠,٠١
١٦	٠,٤٨	٠,٠١	٣٨	٠,٥٥	٠,٠١
١٧	٠,٧٠	٠,٠١	٣٩	٠,٤٧	٠,٠١
١٨	٠,٥١	٠,٠١	٤٠	٠,٥٧	٠,٠١
١٩	٠,٥٦	٠,٠١	٤١	٠,٦٦	٠,٠١
٢٠	٠,٤٦	٠,٠١	٤٢	٠,٤٠	٠,٠١
٢١	٠,٥٠	٠,٠١	٤٣	٠,٥١	٠,٠١
٢٢	٠,٦١	٠,٠١			

يتضح من جدول رقم ٩ أن نتائج حساب معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت عالية، ما عدا العبارة رقم (٣١)، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة على تلك العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه غير دالة إحصائيًا.

ثانياً - ثبات الأداة

تم قياس ثبات أداة الدراسة على عينة من الذين سبق ان التحقوا بكلية المعلمين في الرياض وتسربوا منها قوامها ٥٠ طالباً ودارساً باستخدام الآتي :

١ - طريقة الاتساق الدخلي Internal consistency :

تم حساب الثبات بايجاد معاملات الفا كبرونباخ (Alpha Cronbach) لكل محور فرعي وللمقياس ككل وقد بلغت قيم معامل ألفا كما هو موضح بجدول رقم ١٠ : ٠,٧٥ للعوامل التربوية ؛ ٠,٦٣ للعوامل الاجتماعية ؛ ٠,٥٧ للعوامل الذاتية ؛ ٠,٦٢ للعوامل الاقتصادية ؛ ٠,٥٠ للعوامل المكانية ، كما بلغت درجة الثبات الكلية باستخدام هذه الطريقة ٠,٨٥ مما يدل على أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات .

٢ - طريقة التجزئة النصفية : باستخراج معامل الارتباط بين جزئي الاختبار للعبارات الزوجية والعبارات الفردية ، وقد بلغت قيم معاملات الثبات كما هي موضحة بجدول ١٠ : ٠,٦٥ للعوامل التربوية ؛ ٠,٦٨ للعوامل الاجتماعية ؛ ٠,٧٣ للعوامل الذاتية ؛ ٠,٦٦ للعوامل الاقتصادية ؛ ٠,٤٢ للعوامل المكانية . كما بلغت قيمة معامل الثبات للأداه ككل باستخدام هذه الطريقة ٠,٧٢ تدل تلك القيم على ان الأداه على درجة مقبولة من الثبات .

جدول رقم ١٠ . يوضح معاملات ثبات الفا لكرونباخ ومعاملات ثبات التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة .

محاور الاستبانة	معامل ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	٠,٧٥	٠,٦٥
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	٠,٦٣	٠,٦٨
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	٠,٥٧	٠,٧٣
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	٠,٦٢	٠,٦٦
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	٠,٥٠	٠,٤٢
عوامل التسرب مجتمعة	٠,٨٥	٠,٧٢

تحليل النتائج ومناقشتها

ينص *سؤال البحث الأول على* : ما هي العوامل التربوية، والاجتماعية، الذاتية، الاقتصادية، المكانية التي تؤدي إلى تسرب الطلاب من كلية المعلمين في الرياض؟

لتحديد العوامل التربوية والاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية، التي تؤدي إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض وعدم حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة، استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والرتب، والنسب المئوية لتحليل معلومات الدراسة.

وتوضح الجداول ذات الأرقام ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ نتائج الدراسة، ومنها تظهر موافقة أو عدم موافقة أفراد العينة على عبارات العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة أهميتها من وجهة نظرهم.

جدول رقم ١١ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات العوامل التربويةالمؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها.

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	كثرة المقررات الدراسية في الكلية	التكرار	١٢٧	٤٢	١٣	٣	
		النسبة	٦٨,٦	٢٢,٧	٧,٠	١,٦	٣,٥٨
٢	العبء الدراسي الفصلي فوق طاقة الطالب	التكرار	٩٣	٥٦	٢٩	٧	
		النسبة	٥٠,٣	٣٠,٣	١٥,٧	٣,٨	٣,٢٧
٣	صعوبة تغيير التخصص في الكلية	التكرار	٨٦	٦١	٣٢	٨	
		النسبة	٤٦,٠	٣٢,٦	١٧,١	٤,٣	٣,٢٠
٤	اختلاف مستوى تقويم أعضاء هيئة التدريس	التكرار	٦٦	٧٤	٣٨	٩	
		النسبة	٣٥,٣	٣٩,٦	٢٠,٣	٤,٨	٣,٠٥
٥	عدم مراعاة الفروق الفردية في عملية التدريس	التكرار	٥٤	٧٩	٤٦	٩	
		النسبة	٢٨,٧	٤٢,٠	٢٤,٥	٤,٨	٢,٩٥
٦	عدم وجود برنامج تحضيري للطلاب الجدد	التكرار	٦٣	٦٣	٤٢	١٦	
		النسبة	٣٤,٢	٣٤,٢	٢٢,٨	٨,٧	٢,٩٤
٧	ندرة استخدام الوسائل التعليمية	التكرار	٧١	٤٧	٥٢	١٨	

تابع جدول رقم ١١ .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق متاتاً	المتوسط الحسابي
	من قبل أعضاء هيئة التدريس	النسبة	٣٧,٨	٢٥,٠	٢٧,٧	٩,٦	٢,٩١
٨	صعوبة الدراسة في الكلية	التكرار	٥٧	٦١	٤٩	١٧	
		النسبة	٣١,٠	٣٣,٢	٢٦,٦	٩,٢	٢,٨٦
٩	تدني معدلي التراكمي في الكلية	التكرار	٥٥	٦٤	٥٠	١٦	
		النسبة	٢٩,٧	٣٤,٦	٢٧,٠	٨,٦	٢,٨٥
١٠	نظام الامتحانات في الكلية غير مناسب	التكرار	٥٦	٥٦	٥٨	١٨	
		النسبة	٢٩,٨	٢٩,٨	٣٠,٩	٩,٦	٢,٨٠
١١	عدم مناسبة الوقت المخصص لكل مقرر	التكرار	٥٤	٥٩	٥٥	١٩	
		النسبة	٢٨,٩	٣١,٦	٢٩,٤	١٠,٢	٢,٧٩
١٢	طول فترة الدراسة في الكلية	التكرار	٥٣	٥٠	٥٧	٢٢	
		النسبة	٢٩,١	٢٧,٥	٣١,٣	١٢,١	٢,٧٤
١٣	عدم توافر المراجع المناسبة في الكلية	التكرار	٥٧	٤٤	٦٠	٢٤	
		النسبة	٣٠,٨	٢٣,٨	٣٢,٤	١٣,٠	٢,٧٢
١٤	اختلاف طرق التدريس في الكلية	التكرار	٤٤	٦٩	٤٦	٢٨	
	عن الثانوية	النسبة	٢٣,٥	٣٦,٩	٢٤,٦	١٥,٠	٢,٦٩
١٥	كثرة البحوث في المقررات الدراسية	التكرار	٢٥	٧١	٧١	٢١	
		النسبة	١٣,٣	٣٧,٨	٣٧,٨	١١,٢	٢,٥٣
١٦	اختلاف تخصصي في الثانوية عن الكلية	التكرار	٤٢	٣٧	٦١	٤٧	
		النسبة	٢٢,٥	١٩,٨	٣٢,٦	٢٥,١	٢,٤٠
١٧	ضعف المستوى العلمي في المرحلة الثانوية	التكرار	٢٧	٣٥	٨٠	٤٢	
		النسبة	١٤,٧	١٩,٠	٤٣,٥	٢٢,٨	٢,٢٦

وفي ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ١١ تبين أن العوامل التربوية المؤدية إلى التسرب من الكلية من وجهة نظر المتسربين أنفسهم قبل الحصول على الدرجة العلمية المطلوبة، وظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور

انحصرت ما بين ٥٨, ٣ و ٢٦, ٢. ويتضح من الجدول أن أكثر العوامل التربوية مساهمة في لتسرب تراوحت نسب الموافقة عليها من ٧٩, ٥٠٪ إلى ٤٢, ٨٩٪، ويحتل الرتب المتقدمة منها: كثرة المقررات الدراسية في الكلية ونسبته ٤٢, ٨٩٪، والعبء الدراسي الفصلي فوق طاقة الطالب ونسبته ٨٤, ٧٨٪، وصعوبة تغير التخصص في لكلية ونسبته ٧٨, ٧٧٪، واختلاف مستوى تقويم أعضاء هيئة التدريس للطالب ونسبته ٠٧, ٧٤٪، وعدم مراعاة الفروق الفردية فيعملية التدريس ونسبته ٣٧, ٧٠٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قولدمان، ١٩٨٩م، ودراسة سيلز. ١٩٩٠م، ودراسة العبدالله، ١٤١٥هـ، ودراسة القرني، ١٩٩٤م في أن العوامل التربوية لها دور مهم في حدوث التسرب بين الطلاب. أما أقل العوامل التربوية مساهمة في التسرب من وجهه نظر المتسربين فهي: كما يتضح من الجدول أن أعلى النسب في عدم الموافقة على العوامل التربوية٣٠, ٦٦٪، ٧, ٥٧٪، ٤٩٪، وهي تمثل العوامل التالية: ضعف المستوى العلمي في لمرحلة الثانوية، واختلاف التخصص في الثانوية عن الكلية، وكثرة البحوث المطلوبة في المقررات الدراسية. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة عبدالقادر، ١٤١٣هـ، ودراسة جوتز١٩٩٠م.

ولعل كثرة المواد الدراسية في الكلية تدفع الطلاب إلى تسجيل ساعات أكثر، حتى يتخرج في الوقت المحدد، مما يجعل الطلاب يشعرون بأن العبء الدراسي فوق طاقتهم، كما أن نظام الكلية لا يسمح للطلاب بتغير التخصص لما لذلك من آثار سلبية على خطة وزارة المعارف لإعداد معلم المرحلة الابتدائية مما يتعارض مع رغبة بعض الطلاب، كما أن اختلاف مستوى تقويم أعضاء هيئة التدريس للطلاب وعدم مراعاة الفروق الفردية في عملية التدريس يُفقد الطلاب ثقتهم بالكلية، ويؤدي إلى تدني مستوي تحصيلهم الدراسي، ومن ثم تسربهم منها. كما أن هذه النتيجة تستدعي إعادة النظر في وضع الكلية، نحو دعم المكتبة بالكتب والمراجع المناسبة، وإيضاح الفرق بين التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية، وعدم إرهاق الطلاب بالبحوث، وإعطاء الطلاب فرصة اختيار التخصص المناسب لقدراتهم، وعدم قبول الطلاب ذوى التقديرات الضعيفة لكى لاتزيد نسبة المتسربين.

كما أظهر جدول رقم ١٢ العوامل الاجتماعية المؤديةإلى تسرب بعض الطلاب من الكلية من وجهة نظر المتسربين أنفسهم قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة، وظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحورانحصرت ما

بين ٢٠ , ٣ و ٧٦ , ١ . ويتضح من الجدول أن أكثر العوامل الاجتماعية مساهمة في التسرب تراوحت نسب الموافقة عليها من ١٣ , ٧٥٪ و ٩ , ٦١٪، ويحتل الرتب المتقدمة منها ما يلي : عدم توافر وسائل الترويج المناسبة في لكلية ونسبته ١٣ , ٧٥٪، وتباين معاملة أعضاء هيئة التدريس ونسبته ٣١ , ٧٨٪، وصعوبة بناء علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس ونسبته ٩ , ٦١٪. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة حسان ١٩٧٥م، ودراسة فارين ١٩٧٣م في أن العوامل الاجتماعية لها دور في حدوث التسرب.

جدول رقم ١٢ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً للدرجة الموافقة عليها.

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	عدم توافر وسائل الترويج المناسبة في الكلية	التكرار	٩٤	٤٨	٢٩	١٤	
		النسبة	٥٠,٨	٢٥,٩	١٥,٧	٧,٦	٣,٢٠
٢	تباين معاملة أعضاء هيئة التدريس للطالب	التكرار	٦٦	٨٢	٢٦	١٣	
		النسبة	٣٥,٣	٤٣,٩	١٣,٩	٧,٠	٣,٠٧
٣	صعوبة بناء علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس	التكرار	٦١	٥٦	٥٥	١٦	
		النسبة	٣٢,٤	٢٩,٨	٢٩,٣	٨,٥	٢,٨٦
٤	الرغبة في مواصلة الدراسة في جهة تعليمية أخرى	التكرار	٤٨	٤٥	٥٠	٤٠	
		النسبة	٢٦,٢	٢٤,٦	٢٧,٣	٢١,٩	٢,٥٥
٥	عدم تقدير المجتمع لمهنة التدريس	التكرار	٣٩	٣٩	٤٤	٦٥	
		النسبة	٢٠,٩	٢٠,٩	٢٣,٥	٣٤,٨	٢,٢٨
٦	وجود ظروف عائلية تحول دون مواصلتي الدراسة	التكرار	٣٣	٣٠	٥٥	٦٩	
		النسبة	١٧,٦	١٦,٠	٢٩,٤	٣٦,٩	٢,١٤
٧	عدم توافر الجو الدراسي المناسب في المنزل	التكرار	٢٠	٢٩	٧٢	٦٦	
		النسبة	١٠,٧	١٥,٥	٣٨,٥	٣٥,٣	٢,٠٢
٨	عدم وجود أصدقاء في الكلية	التكرار	١٠	١٥	٨٣	٧٩	
		النسبة	٥,٣	٨,٠	٤٤,٤	٤٢,٢	١,٧٦

كما يظهر أن أقل العوامل الاجتماعية مساهمة في التسرب، والتي حصلت على أعلى نسبة في عدم الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة هي : ٧٧, ٨٦٪، ٠٧ , ٧٤٪، ٦٧ , ٦٦٪، وهي تمثل العوامل : عدم وجود أصدقاء للطالب في الكلية، وعدم توافر الجو الدراسي المناسب في لمنزل، ووجود ظروف عائلية تحول دون مواصلة الدراسة على التوالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مله ١٤١٥هـ، ودراسة بينه جون وآخرين ١٩٨٠م، ودراسة القرنى ١٩٩٤م، في ضعف تأثير العوامل الاجتماعية في حدوث التسرب.

ولعل هذه النتيجة تستدعي دعم الأنشطة اللاصفية في الكلية والاهتمام بوسائل الترويح المناسبة للطلاب، وتوضح الاختلاف في معاملة أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وأن ذلك من سمات التعليم الجامعي، وتشجيع الطلاب على بناء علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس مما يؤدي إلى التوفق والانسجام داخل الكلية، كما أن الاهتمام بالظروف العائلية للطلاب التي تحول دون مواصلتهم للدراسة، وتوافر الحد المناسب، وتكوين الاصفاء في لكلية سوف يساهم في لإقلال من نسب التسرب بين الطلاب.

كما أظهر جدول رقم ١٣ العوامل الذاتية المؤدية إلى تســـرب بعض الطلاب من الكلية من وجهة نظر المتسربين، قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة، ويظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور انحـ [illegible] ٢٢ , ٣ و ٦٢ , ١. ويتضح أن أكثر العوامل الذاتية مساهمة في التُسرب، والتي تحصل بدرجة موافقة أكبر من غيرها وهما معاملان فقط : ضعف التوجيه والإرشاد الطلابي في الكلية ونسبته ٤٢ , ٨٠٪، والخوف من الفشل في الدراسة ونسبته ٣٨ , ٥٢٪. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة لمينزنر ١٩٨٩م، ودراسة عبدالجواد، وآخرين، بدون تاريخ، ودراسة لي ١٩٨٧م، ودراسة القرني، ١٩٩٤م في أن العوامل الذاتية تساهم بدرجة كبيرة في حدوث التسرب بين الطلاب.

جدول رقم ١٣ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاجابات أفراد العينةعن مدى موافقتهم على عبارات العوامل الذاتيةالمؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	ضعف التوجيه والإرشاد الطلابي	التكرار	٩٠	٦٢	٢٣	١٣	
	في الكلية	النسبة	٤٧,٩	٣٣,٠	١٢,٢	٦,٩	٣,٢٢
٢	الخوف من الفشل في الدراسة	التكرار	٣٩	٦٠	٤٧	٤٢	
		النسبة	٢٠,٧	٣١,٩	٢٥,٠	٢٢,٣	٢,٥١
٣	ضعف الدافع الذاتي للدراسة	التكرار	٢٤	٣٩	٧٠	٥٢	
		النسبة	١٣,٠	٢١,١	٣٧,٨	٢٨,١	٢,١٩
٤	وجود مشكلات نفسية تحول دون	التكرار	١١	٢٨	٦٢	٨٥	
	مواصلة الدراسة	النسبة	٥,٩	١٥,١	٣٣,٣	٤٥,٧	١,٨١
٥	وجود مشكلات صحية تحول دون	التكرار	٩	١٦	٥٦	١٠٤	
	مواصلة الدراسة	النسبة	٤,٩	٨,٦	٣٠,٣	٥٦,٢	١,٦٢

كما يتضح أن أقل العوامل الذاتية مساهمة في التسرب ، والتي حصلت على أعلى نسب في عدم الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة هي : ٨٦,٧٧٪ ، ٧٩,٣٧٪ ، ٦٦,٦٧٪ ؛ وهى تمثل العوامل : وجود مشكلات صحية تحول دون مواصلة الدراسة ، ووجود مشكلات نفسية تحول دون مواصلة الدراسة ، وضعف الدافع الذاتي للدراسة على التوالى . وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتائج دراسة بنيه جونز وآخرين ١٩٨٠م ، ودراسة القرني ١٩٩٤م في أن العوامل النفسية لا تساهم بدرجة كبيرة في حدوث التسرب بين الطلاب .

ولعل هذه النتيجة تستدعي قيام الكلية بزيادة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد الطلابى لما له من أهمية في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب . أما الخوف من الفشل في الدراسة ، فقد يكون مرده التوتر الذي ينتاب نسبة من الطلاب عند بدء الدراسة في الكلية ، وهذا الخوف سوف يزول بالتدريج . أما ضعف الدافع الذاتي للدراسة ، فقد يكون مرده

عدة أسباب يصعب حصرها في ذات الطالب، كما أن على الكلية بذل جهد فيما يتعلق بالمشكلات النفسية التي تحول دون مواصلة الدراسة، وعدم القناعة بوظيفة مدرس، وعلاج المشكلات الصحية للمساهمة وفي خفض نسبة التسرب من الكلية.

كما أظهر جدول رقم ١٤ العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من الكلية من وجهة نظر المتسربين، قبل حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة، ويظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور انحصرت ما بين ٣,٦٨ و ٢,٠٢، ويتضح من الجدول أن أكثر العوامل الاقتصادية مساهمة في التسرب، والتي تحظى بدرجة موافقة أكبر من غيرها هي : عدم انتظام صرف المكافأة المالية للطالب ونسبته ٨٩,٩٥٪، والمكافأة المالية للطالب غير مناسبة ونسبته ٧٤,٠٧٪، وعدم وجود حوافز مادية ومعنوية غير المكافأة ونسبته ٧١,٤٣٪. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة اقولنرى ١٩٩٣م، ودراسة ميللر ١٩٩١م، ودراسة باركر ١٩٧٨م في أن العوامل الاقتصادية لها دور مؤثر في حدوث التسرب بين الطلاب.

جدول رقم ١٤ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها.

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	عدم انتظام صرف المكافأة المالية للطالب	التكرار	١٤٧	٢٣	٧	٧	
		النسبة	٧٩,٩	١٢,٥	٣,٨	٣,٨	٣,٦٨
٢	المكافأة المالية للطالب غير مناسبة	التكرار	٨٩	٥٢	٢٦	٢٠	
		النسبة	٤٧,٦	٢٧,٨	١٣,٩	١٠,٧	٣,١٢
٣	عدم وجود حوافز مادية ومعنوية غير المكافأة	التكرار	٨٤	٥١	٣٠	١٩	
		النسبة	٤٥,٧	٢٧,٧	١٦,٣	١٠,٣	٣,٠٩
٤	الظروف المالية لا تسمح لي بمواصلة الدراسة	التكرار	٤٢	٣٤	٥٧	٥٢	
		النسبة	٢٢,٧	١٨,٤	٣٠,٨	٢٨,١	٢,٣٦
٥	الرغبة في مزاولة الأعمال الحرة	التكرار	٢١	٤١	٦٩	٥٧	
		النسبة	١١,٢	٢١,٨	٣٦,٧	٣٠,٣	٢,١٤

تابع جدول رقم ١٤ .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتا	المتوسط الحسابي
٦	تعارض وقت العمل مع وقت الدراسة	التكرار	٢٢	٣٠	٥٨	٧٠	
		النسبة	١٢,٢	١٦,٧	٣٢,٢	٣٨,٩	٢,٠٢

كما يتضح أن أقل العوامل الاقتصادية مساهمة في التسرب، والتى حصلت على أعلى نسب في عدم الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة هي: ٤٩, ٧٢٪، و٢٠, ٦٧٪ و٧٩, ٥٩٪، وهي تمثل العوامل التالية على الترتيب: تعارض وقت العمل مع وقت الدراسة، والرغبة في مزوالة الاعمال الحرة، الظروف المالية لا تسمح بمواصلة الدراسة على التوالي. وهذا يتفق جزئياً مع نتائج دراسة سيلز وقاري ١٩٩٠م في أن الظروف المالية تساهم بدرجة قليلة في حدوث التسرب بين الطلاب .

ولعل هذه النتيجة تستدعي إعادة النظر في الأسلوب الذي يتم بموجبه صرف المكافآت المالية للطلاب مما يكفل انتظامها، كما أن على الكلية الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية التي تشجع الطلاب على زيادة التحصيل والتفوق، كما على الكلية إعطاء اهتمام لمن يريد من الطلاب ترك الدراسة لممارسة الأعمال الحرة، وكذلك الطلاب الذين يجمعون بين العمل والدراسة، من أجل التغلب على أعباء الحياة وعندما يفشلون في ذلك فإنهم يتركون الدراسة، مما يزيد من نسبة التسرب في لكلية.

كما أظهر جدول رقم ١٥ العوامل المؤسسية (المكانية) المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من الكلية، ويظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور انحصرت ما بين ٣٨, ٣ و ٣٧, ٢. ويتضح أن أكثر العوامل المؤسسية (المكانية) مساهمة في التسرب والتى تحظى بدرجة موافقة من قبل أفراد العينة هي: ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطلاب ونسبة ٠١, ٨٢٪، وعدم توافر السكن المناسب للطالب في الكلية ونسبته ٥٤, ٧٣٪ . وتنطبق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة هولين ١٩٨٧م، ودراسة قولدمان ١٩٨٩م في أن العوامل الموسسية تلعب دوراً في حدوث التسرب بين الطلاب.

جدول رقم ١٥ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم عن عبارات العوامل المكانية المؤدية للتسرب وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها .

ترتيب العبارة	العبارات		موافق تماما	أوافق	لا أوافق	غير موافق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	ضعف العلاقة بين إدارة الكلية	التكرار	١١٧	٣٨	٢١	١٢	
	والطلاب	النسبة	٦٢,٢	٢٠,٢	١١,٢	٦,٤	٣,٣٨
٢	عدم توافر السكن المناسب للطالب	التكرار	١١٠	٣٣	٢٢	٢١	
	في الكلية	النسبة	٥٩,١	١٧,٧	١١,٨	١١,٣	٣,٢٥
٣	عدم مناسبة مبنى الكلية للدراسة	التكرار	١١٠	٢٩	٣٣	١٦	
		النسبة	٥٨,٥	١٥,٤	١٧,٦	٨,٥	٣,٢٤
٤	كثرة عدد الطلاب في القاعات	التكرار	٦٥	٥٦	٤٢	٢٣	
	الدراسية	النسبة	٣٤,٩	٣٠,١	٢٢,٦	١٢,٤	٢,٨٨
٥	صعوبة المواصلات من الكلية وإليها	التكرار	٤٠	٤٨	٤٥	٥٤	
		النسبة	٢١,٤	٢٥,٧	٢٤,١	٢٨,٩	٢,٤٠
٦	عدم وجود كلية في المنطقة التي	التكرار	٤٧	٣٣	٤٩	٥٨	
	أعيش فيها	النسبة	٢٥,١	١٧,٦	٢٦,٢	٣١,٠	٢,٣٧

أما أقل العوامل المؤسية (المكانية) مساهمة فى التسرب، والتى حصلت على أعلى نسب فى عدم الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة هى : ٥٧,٦٧٪، ٥٣,٤٤٪، وهى تمثل العاملين التاليين : عدم وجود كلية فى المنطقة التى أعيش فيها، وصعوبة المواصلات من الكلية وإليها على التوالى فى أن العوامل المكانية تؤثر بدرجة ضعيفة فى حدوث التسرب بين الطلاب . وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة حسان ١٩٧٥م، ودراسة ميللر ١٩٩١م .

وهذه النتيجة تستدعي زيادة اهتمام الكلية بعلاقتها مع الطلاب وبدء حوار معهم لمساعدتهم في التغلب على المشاكل التي يواجهونها، كما أن وجود سكن مناسب للطلاب فى الكلية سوف يساعد الكثير من الطلاب خاصة الطلاب القادمين من مناطق نائية، كما أن تهيئة مبنى مناسب للكلية سوف يؤدي إلى وجود قاعات مناسبة للدراسة مما يخدم العملية التربوية التعليمية، وأخيراً المساهمة في إيجاد حل لصعوبة المواصلات من وإلى

الكلية سوف يؤدى ذلك إلى خفض نسبة التسرب من الكلية .

ينص *السؤال الثاني* : ما حجم ظاهرة تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض قبل حصولهم على الدرجة العلمية (البكالوريوس)، للأعوام ١٤٠٩ , ١٤١٠ ، ١٤١١ , ١٤١٢هـ ؟

ولمعرفة حجم مجتمع الدراسة ، وعدد الملتحقين وعدد المتسربين موضوع الدراسة رجع الباحثان إلى سجلات شؤون الطلاب في كلية المعلمين بالرياض .

ويوضح جدول رقم ١٦ أعداد المقبولين في كل عام من الأعوام الدراسية الموضحة بالجدول ، كما يتضح عدد الخريجين حتى تاريخ إجراء هذه الدراسة ، وهو الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ ، بغض النظر عن عدد السنوات التي تأخرها الطلاب بعد مضي أربع سنوات من الالتحاق بالكلية ، ويتضح عدد المتسربين من الكلية في كل عام على حدة ، فقد بلغ عدد الطلاب المتسربين للأعوام الموضحة في الجدول كالتالي : ١٨٦ بنسبة ٣٣٪ ، و ٧٦ بنسبة ١٩٪ ، و ٥٠ بنسبة ١٣٪ ، و ٢٣١ بنسبة ٤١٪ ، كما بلغ عدد الطلاب المقبولين في الأعوام الموضحة في جدول رقم ١٦ ١٨٩٦ ، وعدد الخريجين منهم ١٣٥٣ . أما المتسربون، فقد بلغ ٥٤٣ بنسبة ٢٩٪ . وكما يلاحظ من الجدول ، فالفرق بين المسجلين والخريجين في كل عام من الأعوام الموضحة بالجدول هو عدد المتسربين ، سواء التسرب اختياريا أم اجبارياً . ويلاحظ من النتائج الموضحة بالجدول أن أعلى نسبة هي نسبة عدد المتسربين فى عام ١٤١٦هـ ، مما يشير إلى أن مشكلة التسرب تتفاقم فى كلية المعلمين مما يجعلنا نؤكد على مدى أهمية اكتشاف العوامل المؤدية إلى التسرب والبحث عن حلول لتلك العوامل (الأسباب) .

جدول رقم ١٦ . أعداد المقبولين والخريجين بعد قضاء الحد الأدنى من السنوات المقررة لتخرجهم ونسبة التسرب في كلية المعلمين في السنوات الموضحة بالجدول .

عام القبول	عدد المقبولين بالكلية	مدة الدراسة بالكلية	العام المتوقع للتخرج	عددالخريجين المتوقع تخرجهم بنهاية المدة المقررة	عدد الطلاب المتسربين	نسبة التسرب
١٤٠٩هـ	٥٦٨	٤ سنوات	١٤١٢هـ	٣٨٢	١٨٦	٣٣٪

تابع جدول رقم ١٦ .

عام القبول	عدد المقبولين بالكلية	مدة الدراسة بالكلية	العام المتوقع للتخرج	عددالخريجين المتوقع تخرجهم بنهاية المدة المقررة	عدد الطلاب المتسربين	نسبة التسرب
١٤١٠هـ	٣٩٠	٤ سنوات	١٤١٣هـ	٣١٤	٧٦	١٩٪
١٤١١هـ	٣٧١	٤ سنوات	١٤١٤هـ	٣٢١	٥٠	١٣٪
١٤١٢هـ	٥٦٧	٤ سنوات	١٤١٥هـ	٣٣٦	٢٣١	٤١٪
المجموع	١٨٩٦	-	-	١٣٥٣	٥٤٣	٢٩٪

ينص السؤال الثالث : هل توجد علاقة بين العوامل المؤدية إلى تسـرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض من ناحية وبين بعض المتغيرات الديمغرافية (نوعية الملتحقين، الحالة الاجتماعية، التقدير في الثانوية العامة، التخصص في المرحلةالثانوية، التخصص في الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي في الكلية، أعمار الملتحقين بها) من ناحية أخرى ؟

ولتحديد درجة الفروق بين المتغيرات الديمغرافية ومحاور الاستبانه أستخدم الباحثان اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة والعوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض.

أما فيما يتعلق بالجانب الأول من السؤال الثالث، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض وفقاً لنوعية الملتحقين بها (دارسين، طلاباً) ؟

يتضح من النتائج الموضحة بجدول رقم ١٧ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلاب والدارسين على المحاور التالية للاستبانة : العوامل الذاتية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الاقتصادية، حيث بلغت قيم «ت» على الترتيب٠٧, ٣، ٤٥, ٢, ٢٤, ٢، وتلك القيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠٥, ٠, ٠١, ٠. وبالنسبة للعوامل التربوية، فقد تبين أن الفروق في المتوسطات في الاستجابات على المحورين الأولين : العوامل التربوية والعوامل الاجتماعية لصالح الدارسين. ويفسر الباحثان ذلك بأن الدارسين أكثر قدرة على تحديد الأسباب التربوية التى تجعلهم يتسربون من الكلية قبل

حصولهم على الدرجة العلمية المطلوبة . كما يفسران أيضا ذلك بأن الدارسين أكثر قدرة على معرفة الأسباب الاجتماعية التي تجعلهم يتسربون من الكلية ، حيث إن الدارسين لديهم خبرة عملية واجتماعية تمكنهم من ذلك . وقد تبين أن الفروق في متوسطات استجابات الدارسين والطلاب على المحور الخاص بالعوامل الاقتصادية كان لصالح الطلاب ، ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن الطلاب أكثر تأثراً بالعوامل الاقتصادية ، وذلك لأنهم لا يعملون وبالتالي فهم بحاجة إلى دخل إضافي إلى جانب المكافأة لمواجهة متطلبات الحياة ، ولذلك فهم أكثر تأثراً من الفئة الثانية وبالتالي أكثر تسرباً من الكلية . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سيلز ١٩٩٠م ، ودراسة باركر ١٩٧٨م .

جدول رقم ١٧ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار «ت» ودلالتها الاحصائية لاستجابات المتسربين على الاستبانة وفقاً لنوعية الملتحقين .

محاور الدراسة	نوعية الملتحقين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت: القيمة	قيمة ت: الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٤	٤٦,٩٧	٧,٢٨		
	الدارسون	٣٥	٥١,٢	٧,٦٠	٣,٠٧	٠,٠١
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٤	١٩,٢٩	٣,٦٣		
	الدارسون	٣٥	٢١,٠٠	٤,٠٩	٢,٤٥	٠,٠٥
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٣	١٢,٩٣	٣,٠٩		
	الدارسون	٣٥	١٣,١٤	٢,٧٢	٠,٣٨	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٣	١٦,٤١	٣,٤٥		
	الدارسون	٣٥	١٤,٩١	٣,٩٣	٢,٢٤	٠,٠٥
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	الطلاب	١٥٣	١٧,٥٨	٣,٣٣		
	الدارسون	٣٥	١٦,٧٤	٣,٦٣	١,٣١	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	الطلاب	١٥٤	١١٢,٨٧	١٤,٢٤		
	الدارسون	٣٥	١١٧,٠٠	١٥,١٠	١,٥٣	غير دالة

الجانب الثاني من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

متوسطات استجابة أفراد العينة على استبانة العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض وفقاً للحالة الاجتماعية للملتحقين بها (متزوج، أعزب)؟

جدول رقم ١٨ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار «ت» ودلالتها الإحصائية لاستجابات المتسربين على الاستبانة وفقاً لحالتهم الاجتماعية.

محاور الدراسة	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	قيمة ت الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	٤٨,٩٢	٨,٦٣		
	عزاب	١٣٣	٤٧,٢٣	٧,٠١	١,٣٩	غيردالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	٢٠,١٣	٣,٨٨		
	عزاب	١٣٣	١٩,٣٥	٣,٧١	١,٢٩	غيردالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	١٢,٩٨	٢,٩٨		
	عزاب	١٣٢	١٢,٩٨	٣,٠٨	٠,٠١	غردالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	١٥,٤٥	٣,٨٤		
	عزاب	١٣٢	١٦,٤٦	٣,٣٦	١,٧٧	غيردالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	متزوجون	٥٣	١٦,٧٩	٣,٦٥		
	عزاب	١٣٢	١٧,٧٢	٣,٢٣	١,٧٠	غيردالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	متزوجون	٥٣	١١٤,٢٨	١٦,٤٦		
	عزاب	١٣٣	١١٣,٣٨	١٣,٧٦	٠,٣٨	غيردالة

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتزوجين والعزاب في العوامل المودية إلى تسرب الطلاب من الكلية. وبالرجوع إلى جدول رقم ١٨ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين والعزاب في العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض. وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة جينتو ١٩٨٢م، ودراسة جونز ١٩٩٠م، ودراسة باقادر و كابلي، ١٩٨٤م.

الجانب الثالث من السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد العينة على استبانة العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من

كلية المعلمين بالرياض وفقاً للتقدير الحاصل عليه في الثانوية العامة ؟

ونظرا لأن عدد الطلاب الحالصلين على تقدير ممتاز منخفض جداً (٤ طلاب فقط) وأيضا عدد الحاصلين على تقدير مقبول (١ فقط)، فقد تم إيجاد الفروق بين استجابات الطلاب الحاصلين على تقدير جيدجدا، والحاصلين على تقدير جيد باستخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات والانحراف المعياري .

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات فى المعدل التراكمي في الثانوية العامة (جيدجداً، جيد) في العوامل المؤديةإلى التسرب . وبالرجوع إلى جدول رقم ١٩ يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلاب الحاصلين على جيدجداً، وجيد في فئة العوامل الذاتية، لصالح الفئة الثانية (جيد)، حيث بلغت قيمة «ت» ٢,٣٧، وتلك القيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ويفسر الباحثان ذلك بأن الطلاب الحاصلين على جيد يكونون أكثر قلقا على وضعهم الدراسي وخوفهم من الفشل فى الدراسة، مما يشير إلى أن العوامل الذاتية لها دور مهم فى حدوث التسرب من الكلية كما يدركها هؤلاء الطلاب . وهذه النتيجة لا تتفق جزئياً مع نتائج دراسة جنيتو ١٩٩٢م، ودراسة تاركلا ١٩٨٤م .

جدول رقم ١٩ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) ودلالتها الإحصائيةلاستجابات المتسربين وفقاً للتقدير في الثانوية .

محاور الدراسة	التقدير في الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٥	٤٧,٨٩	٧,٦٨		
	جيد	٤٥	٤٧,٨٩	٦,٥١	٠,٠٠	غيردالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٥	١٩,٤٢	٣,٨٤		
	جيد	٤٥	٢٠,١٦	٣,٧٤	١,١٢	غيردالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٤	١٢,٦٤	٣,٠٤		
	جيد	٤٥	١٣,٨٧	٢,٨٦	٢,٣٧	٠,٠٥
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٤	١٦,٤٠	٣,٥٨		
	جيد	٤٥	١٥,٥٦	٣,٤٧	١,٣٩	غيردالة

تابع جدول رقم ١٩ .

محاور الدراسة	التقدير في الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	جيد جدًا	١٣٤	١٧,٧٠	٣,٤٦		
	جيد	٤٥	١٦,٨٧	٣,١٦	١,٤٣	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	جيد جدًا	١٣٥	١١٣,٧١	١٥,٢٧		
	جيد	٤٥	١١٤,٣٣	١١,٥٥	٠,٢٥	غير دالة

الجانب الرابع من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد العينة على استبانه العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض تُعزى إلى التخصص في الثانوية العامة (علمي ، أدبي) ؟

وللإجابة عن هذا الجانب تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات ذوي التخصصات الأدبية وذوي التخصصات العلمية على استبانة العوامل المؤدية إلى التسرب . وبالرجوع إلى جدول رقم ٢٠ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات ذوي التخصصات العلمية في المرحلة الثانوية وذوي التخصصات الأدبية في العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض . وهذا يعني أن عدم وجود اختلاف في إدراك هؤلاء الطلاب للعوامل المؤدية إلى التسرب وفقاً لتخصصهم الأكاديمي في الثانوية العامة ، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة جونز ١٩٩٠م .

جدول رقم ٢٠ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار «ت» ودلالتها الاحصائية لاستجابات المتسربين وفقاً للتخصص في الثانوية العامة (علمي ، أدبي) .

محاور الدراسة	التقدير في الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	العلمي	٩٢	٤٧,١٤	٧,٠٢		
	الأدبي	٧٩	٤٨,١٥	٧,٥٧	٠,٩١	غير دالة

تابع جدول رقم ٢٠.

محاور الدراسة	التقدير في الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت القيمة	الدلالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	العلمي	٩٢	١٩,٥٥	٣,٧٣		
	الأدبي	٧٩	١٩,٣٨	٣,٦٦	٠,٣١	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	العلمي	٩١	١٣,٠٥	٣,١٩		
	الأدبي	٧٩	١٢,٨٧	٢,٨٩	٠,٣٩	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	العلمي	٩١	١٦,٤٦	٣,٥٥		
	الأدبي	٧٩	١٦,١٩	٣,٥٠	٠,٠٥	غير دالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	العلمي	٩١	١٧,٩٣	٣,١٨		
	الأدبي	٧٩	١٧,٠٥	٣,٤١	١,٧٥	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	العلمي	٩٢	١١٣,٦٣	١٤,٤٧		
	الأدبي	٧٩	١١٣,٦٥	١٣,٤٣	٠,٠١	غير دالة

الجانب الخامس من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض وفقاً التخصص في الكلية؟

وللإجابة عن هذا الجانب تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف التخصص بالكلية (قسم الدراسات القرآنية، الإسلامية، لغة عربية، اجتماعيات، علوم، رياضيات، تربية فنية، تربية بدنية) في العوامل المؤدية إلى التسرب من كلية المعلمين بالرياض. وبالرجوع إلى جدول رقم ٢١ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات السالف ذكرها في العوامل المؤدية إلى التسرب من الكلية حتى كانت النسبة الفائية غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود اختلاف في إدراك أفراد العينة للعوامل المؤدية إلى التسرب وفقاً لتخصصاتهم الأكاديمية، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة عبدالقادر ١٤١٣ هـ.

جدول رقم ٢١ . تحليل التباين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة في محاورواستبانة الدراسة باختلاف التخصص بالكلية .

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٦	١٨٧,٧٥	٣١,٢٩		
	داخل المجموعات	١٧٧	١٠١٣٤,٤٩	٥٧,٢٦	٠,٥٥	غير دالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٦	٤٣,٢٣	٧,٢١		
	داخل المجموعات	١٧٧	٢٥٢٣,٦٤	١٤,٢٦	٠,٥١	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٦	٤٦,٢١	٧,٧٠		
	داخل المجموعات	١٧٦	١٦٤٢,٥٢	٩,٢٣	٠,٨٣	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسر	ببين المجموعات	٦	٥٤,٧١	٩,١٢		
	داخل المجموعات	١٧٦	٢٣٠٧,٨٨	٢٣,١١	٠,٧٠	غير دالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٦	٩٠,٤٥	١٥,٠٨		
	داخل المجموعات	١٧٦	٢٠٥٢,٣٠	١١,٦٦	١,٢٩	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	بين المجموعات	٦	٧٠٨,٤٢	١١٨,٠٧		
	داخل المجموعات	١٧٧	٣٧٦٦٠٨,٨٩	٢١٢,٤٨	٠,٥٦	غير دال

الجانب السادس من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض وفقاً للمستوى الدراسي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم إجراء الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي للتعرف على احتمالية وجود فروق من عدمه بين الطلاب ذوي المستويات الدرراسية المختلفة (١٤٠٩ , ١٤١٠ , ١٤١١ , ١٤١٢هـ) فى تقديرهم للعوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين . وجدول رقم ٢٢ يوضح ذلك .

جدول رقم ٢٢ . تحليل التباين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة فى محاور استبانة الدراسة باختلاف المستوى الدراسي .

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف القيمة	الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٣٣٢,٩٢	١١٠,٩٧		
	داخل المجموعات	١٨٢	٩٩٩٢,٩٣	٥٤,٩١	٢,٠٢	غير دالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٢٠,٥٧	٦,٨٦		
	داخل المجموعات	١٨٢	٢٥٨٢,٠٧	١٤,٢٤	٠,٤٨	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٢٦,٤٩	٨,٨٣		
	داخل المجموعات	١٨١	١٦٧٢,٣٨	٩,٢٤	٠,٩٦	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	ببين المجموعات	٣	٣٢,٨١	١٠,٩٤		
	داخل المجموعات	١٨١	٢٣٢٩,٠٠	١٢,٨٧	٠,٨٥	غير دالة
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٢٧,٤٧	٩,١٦		
	داخل المجموعات	١٨١	٢١٠١,٩٣	١١,٦١	٠,٧٩	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	بين المجموعات	٣	٤٩٣,٢٤	١٦٤,٤١		
	داخل المجموعات	١٨٢	٣٧٩٠٨,٦١	٢٠٨,٢٩	٠,٧٩	غير دالة

يتبين من النتائج الموضحة بجدول رقم ٢٢ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية السالف ذكرها في العوامل المؤدية إلى التسرب من الكلية ، حيث كانت قيم النسبة الفائية غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود اختلاف في إدراك الطلاب للعوامل المؤدية إلى التسرب من الكلية وفقاً لمتسوياتهم الدراسية ، مما يشير إلى تماثل مرئياتهم حيال تلك العوامل . وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة مزعل و هرمز ١٩٨٩م، ودراسة تاركلا ١٩٨٤م .

الجانب السابع من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض في ضوءالمعدل التراكمي عند ترك الكلية؟

يبين جدول رقم ٢٣ نتائج تحليل التباين الأحـــادى للتعرف على الفروق بين المستويات المختلفة في المعدل التراكمى فى استجابات أفراد العينة فى محاور الاستبانة .

وقد تبين من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات المختلفة من الطلاب في المعدل التراكمي في تقديرهم للعوامل المؤدية للتسرب، وعلى وجه الخصوص العوامل التربوية والاجتماعية وأيضا العوامل الشخصية (الذاتية) بينما كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ في تقديرهم لدور العوامل الاقتصادية والمكانية فى حدوث تسرب لبعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض، كما كانت الفروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فى تقديرهم للعوامل المؤدية للتسرب مجتمعة.

جدول رقم ٢٣. تحليل التباين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة فى محاور استبانة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي في الكلية.

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف: القيمة	قيمة ف: الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٧٧,٠٣	٥٩,٠١		
	داخل المجموعات	١٧٣	٨٧٤٨,٦١	٥٠,٥٧	١,١٧	غير دالة
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٨٢,٨٤	٢٧,٦١		
	داخل المجموعات	١٧٣	٢٢٩٤,٨٢	١٣,٢٦	٢,٠٨	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٢٤,٤٠	٨,١٣		
	داخل المجموعات	١٧٢	١٦٠١,٠٣	٩,٣١	٠,٨٧	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٤٤,٧٤	٤٨,٢٥		
	داخل المجموعات	١٧٢	٢٠٦٩,٧٦	١٢,٠٣	٤,٠١	٠,٠١
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٠١,٣١	٣٣,٧٧		
	داخل المجموعات	١٧٢	١٧٦٩,٤٠	١٠,٢٩	٣,٢٨	٠,٠٥
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	بين المجموعات	٣	١٤٥٢,٩١	٤٨٤,٣٠		
	داخل المجموعات	١٧٣	٣٢٣٠٨,٠٠	١٨٦,٧٥	٢,٥٩	٠,٠٥

وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب في العوامل الاقتصادية المؤدية إلي تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين في الرياض باختلاف معدلاتهم التراكمية.

وجدول رقم ٢٤ يوضح ذلك وظهر أن متوسط من حصل على تقدير جيدجداً بلغ

١٧,٨٨ ، فيما كان متوسط من حصل على جيد بلغ ١٥,٨ ، والذين حصلوا على تقدير مقبول بلغ ١٦,٧٥ ، والذين حصلوا على تقدير راسب بلغ ١٤,٦٩ . وجدول رقم ٢٤ يوضح وجود فروق بين المجموعة الأولى والرابعة (جيد جداً، راسب)، ويفسر الباحثان ذلك بأن الطلاب الحاصلين على تقدير «راسب» فقدوا الأمل في تحسين مستواهم، وبالتالي فهم يتركون الدراسة من أجل الحصول على وظيفة أو الانتقال إلى مؤسسة تعليمية أخرى تناسب قدراتهم . أما الحاصلون على تقدير «جيدجداً» فهم ربما يشعرون بأن قدراتهم تؤهلهم للالتحاق بكلية أخرى أو وظيفة في القطاع الخاص فهم يتسربون من الكلية من أجل ذلك وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتائج دراسة حسان ١٩٧٥م، ودراسة ميللر ١٩٩١م، ودراسة ملة ١٤١٥هـ.

جدول رقم ٢٤ . نتيجة اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المتوسطات بشأن الفروق في العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب باختلاف المعدل التراكمي في الكلية .

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	جيد جداً	١٧,٨٨			
٢	جيد	١٥,٨٢			
٣	مقبول	١٦,٧٥			
٤	راسب	١٤,٦٩	*		

* الفروق دالة .

كما تم استخدام اختبار «شفيه» لتحديد الفروق بين المتوسطات في العوامل المكانية المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين في الرياض باختلاف معدلاتهم التراكمية .

ومنه يتضح متوسطات الدرجات في العوامل المكانيةالمؤدية للتسرب مقسمة وفقاً للمعدل التراكمي في الكلية وفيه يظهر وجود فروق بين المجموعةالأولى والثالثة (جيدجداً، مقبول) . ويفسر الباحثان ذلك، بأن الطالب كلما كان موقع سكنه قريبا من الكلية فإن هذا يساعد على الحضور بانتظام إلى الكلية ومن ثم ارتفاع تحصيل الطالب (معدله التراكمي) والعكس صحيح، فكلما كان موقع سكن الطالب بعيدا عن الكلية أدى إلى تأخره عن

الحضور وعدم انتظامه ومن ثم انخفاض معدله التراكمي مما يؤدى إلى فصله في الكلية. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتائج دراسة قولدمان ١٩٨٩م، ودراسة حسان ١٩٧٥م، ودراسة بينه وآخرين ١٩٨٠م، ودراسة باقاور و كابلي ١٩٨٤م. كذلك تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد مصدر الفروق بين المجموعات في عوامل التسرب مجتمعة.

جدول رقم ٢٥ . متوسطات الدرجات في العوامل المكانية المؤدية للتسرب مقسمة وفقاً للمعدل التراكمي في الكلية.

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	جيد جداً	١٨,٣٨			
٢	جيد	١٦,٨٥			
٣	مقبول	١٦,٥٦	*		
٤	راسب	١٧,٤١			

* الفروق دالة.

يتبين من جدول رقم ٢٦ أن متوسط استجابات من حصل على تقدير (جيدجداً) على استبانة الدراسة بلغ١١٨,٨١ ، فيما كان متوسط من حصل على تقدير جيد ١١١,٦٨ ، والذين حصلوا على تقدير مقبول١١٦,٥٢ ، والذين حصلوا على تقدير راسب ١١٣,٨٣ . ويتضح أن الفرق أكبر ما يكون بين المجموعة الأولى والثانية وبين الأولي والرابعة، وتفسر تلك النتيجة بأن نظرة الطلاب المتوفقين (الحاصلين على تقدير جيد جدا) للعوامل المؤدية للتسرب كانت أكثر موضوعية بمقارنتها بالنسبة للراسبين، وذلك لأسباب قد ترجع إلى إعزاءاتهم لعوامل أخرى خارجة عن تلك العوامل.

جدول رقم ٢٦ . متوسطات الدرجات في العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة وفقاً للمعدل التراكمي في الكلية

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	جيد جداً	١١٨,٨١			
٢	جيد	١١١,٦٨	*		
٣	مقبول	١١٦,٥٢			
٤	راسب	١١٣,٨٣	*		

* الفروق دالة.

الجانب الثامن من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب من كلية المعلمين بالرياض تعزى إلى اعمار الملتحقين بها؟

ولتحديد الفروق بين العوامل المؤدية إلى تسرب الطلاب من كلية المعلمين بالرياض وبين اختلاف أعمار المقبولين بها تم استخدام أسلوب تحليل التباين، وجدول رقم ٢٧ يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب وفقاً لاعمارهم (أكثر من ١٥ سنة، أكثر من ٢٠ سنة، أكثر من ٢٥ سنة، أكثر من ٣٠ سنة) فى العوامل التربوية والعوامل الاقتصادية وفقاً لاعمارهم، بينما كانت الفروق في المحاور الأخرى من الاستبانة غير دالة إحصائياً.

وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» للمقارنات المتعددة فى المتوسطات للتعرف على اتجاه الفروق في العوامل التربوية.

جدول رقم ٢٧ . تحليل التباين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور استبانة الدراسة باختلاف أعمار الطلاب.

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف القيمة	قيمة ف الدلالة
العوامل التربوية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٤٣٦,١٨	١٤٥,٣٩		
	داخل المجموعات	١٨٣	١٠١٠١,٥٠	٥٥,٢٠	٢,٦٣	٠,٠٥
العوامل الاجتماعية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٩٤,٥٢	٣١,٥١		
	داخل المجموعات	١٨٣	٢٥٤٤,١٩	١٣,٩٠	٢,٢٧	غير دالة
العوامل الذاتية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٩,٤٣	٦,٤٨		
	داخل المجموعات	١٨٢	١٦٧٥,٣١	٩,٢١	٠,٧٠	غير دالة
العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	١٣٧,٦٣	٤٥,٨٨		
	داخل المجموعات	١٨٢	٢٢٢٢,١٥	١٢,٢١	٣,٧٦	٠,٠١
العوامل المكانية المؤدية للتسرب	بين المجموعات	٣	٣٧,٦١	١٢,٥٤		
	داخل المجموعات	١٨٢	٢١٠٢,٩٥	١١,٥٥	١,٠٩	غير دالة
العوامل المؤدية للتسرب مجتمعة	بين المجموعات	٣	٢٧٤,٧٩	٩١,٦٠		
	داخل المجموعات	١٨٣	٣٨٦٣٢,٦٦	٢١١,١١	٠,٤٣	غير دالة

ويوضح جدول رقم ٢٨ متوسطات درجات الطلاب في العوامل التربوية المؤدية للتسرب مقسمة وفقاً لأعمارهم. يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات المجموعتين الثانية والثالثة، بمعنى أن الملتحقين بالكلية من الذين أعمارهم تتراوح ما بين ٢٥ و ٣٠ سنة أكثر تقديراً لتلك العوامل مقارنة بزملائهم من ذوي الاعمار التى تتراوح ما بين ٢٠ و ٢٥ سنة. وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب أو الدارسين الأكبر سنا يكون إدراكهم للعوامل التربوية المؤدية للتسرب أكثر من قرنائهم الأصغر سنا، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة جنيتو - لاي ١٩٨٢م.

كما تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق في العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تسرب الطلاب باختلاف أعمارهم. حيث توضح متوسطات الدرجات في العوامل الاقتصادية المؤدية إلى التسرب مقسمة وفقاً لأعمار الملتحقين بها، من الجدول أدناه أن الذين أعمارهم من ١٥ إلى ٢٠ سنة أكثر تسرباً مقارنة بزملائهم ممن أعمارهم تتراوح ما بين ٢٥-٣٠ سنة، وهذه النتيجة لا تتفق جزئياً مع نتائج دراسة جنيتو، لاى ١٩٨٢م، ودراسة لينج - بيل وسور ١٩٨٠م. وترجع تلك النتيجة إلى أن الطلاب ذوى الأعمار الصغيرة يكونون فى المستويات الدراسية الدنيا يفضلون البحث عن كسب مالي سريع عن الاستمرار في الدراسة، وبذلك يكون إدراكهم العوامل الاقتصادية واضحا في استجابتهم بالنسبة لقرنائهم ذوي الأعمار الأكبر سنا.

جدول رقم ٢٨. متوسطات الدرجات في العوامل التربوية المؤدية للتسرب مقسمة وفقاً لسن الطالب.

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	أكثر من ١٥-٢٠ وأقل من سنة	٤٧,٥٥			
٢	أكثر من ٢٠-٢٥ وأقل من سنة	٤٦,٨٠			
٣	أكثر من ٢٥-٣٠ وأقل من سنة	٥٠,٥٠		*	
٤	أكثر من ٣٠ سنة	٤٩,٩٣			

* الفروق دالة

جدول رقم ٢٩ . نتائج اختبار «شيفيه» للمقارنات المتعددة فى متوسطات تقديرات الطلاب بشأن الفروق في العوامل الاقتصادية المؤدية للتسرب باختلاف عمر الطالب .

	المجموعة	المتوسط	١	٢	٣
١	١٥-٢٠ سنة	١٧,٦٥			
٢	٢٠-٢٥ سنة	١٦,٤٣			
٣	٢٥-٣٠ سنة	١٤,٨٢	*		
٤	أكثر من ٣٠ سنة	١٤,٨٧			

* الفروق دالة

التوصيات والاقتراحات

فى ضوء نتائج هذه الدراسة يوصى الباحثان بما يلي :

١ - إيجاد برامج توعية لخريجى المرحلة الثانوية بالدور الذي تقوم به كليات المعلمين ، وذلك عن طريق تنظيم زيارات ميدانية لطلاب المرحلة الثانوية من أجل إعطائهم المعلومات المناسبة ، وذلك لمساعدتهم على اتخاذ القرار المناسب قبل التحاقهم بالدراسة في هذه الكليات ، مما يؤدي إلى الحد من عمليات التسرب .

٢ - ضرورة إعادة النظر في شروط القبول المطبقة حالياً في كليات المعلمين ، والاهتمام بالمقابلة الشخصية لما لها من دور في نجاح المعلم في عمله ، وألا تقتصر فقط على التأكيد من خلو المتقدم من العيوب الخلقية كما يجب زيادة الاهتمام باختبار القدرات وتطويره من قبل الأقسام العلمية في الكليات ، وذلك لتمحيص المتقدمين واختيار الشخص المناسب في التخصص المناسب ، وذلك لتقليل فرص تسربهم بعد قبولهم للدراسة .

٣ - إنشاء مركز تنسيق للقبول لجميع مؤسسات التعليم العالي تحت إشراف وزارة التعليم العالي ، وذلك لمنع الازدواجية ، وتوحيد مواعيد اختبارات القبول ، حتى لا يتم قبول الطلاب في أكثر من مكان ، وبالتالي ضياع الفرص على المتقدمين لاختيار المؤسسة المناسبة ، مما يؤدي إلى الحد من التسرب الذي تعاني منه معظم مؤسسات التعليم العالي في المملكة .

٤ - اتخاذ الإجراءات اللازمة لتعريف الطلاب المقبولين حديثاً بأنظمة كليات

المعلمين الإدارية والأكاديمية، وخاصة ما يتعلق بتعليمات التسجيل، والحذف والإضافة، وطرق تقويم الطلاب، وخطوات تغيير التخصص، وتأجيل الدراسة، وإجراءات التحويل إلى كليات أخرى، والغياب والحرمان، والفصل الاكاديمي. . . إلخ، والعمل على أن يكون دليل الكلية يحوى هذه المعلومات والتأكد من حصول الطلاب الجدد عليه.

٥ - تطوير الإشراف الأكاديمي في كليات المعلمين، واختيار العناصر المناسبة من أعضاء هيئة التدريس فيها للقيام بذلك، كما يجب إلزام المرشدين الدراسين، بوضع خطة دقيقة وفعّالة لمتابعة أوضاع الطلاب الأكاديمية وتبديد مخاوفهم من الفشل الدراسي. كما يجب على المرشدين الواجود في الساعات المكتبية لتمكن الطلاب من مقابلتهم عند الحاجة لمساعدتهم على حل مشاكلهم والعمل على دراسة ما يحتاجه الطلبة وتحقيقها ما أمكن من أجل كسب رضاهم وثقتهم، وزيادة الدافعية للدراسة لديهم، مما يقلّل من فرص تسربهم من هذه الكليات.

٦ - ضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالرضا الوظيفي حتى يتمكنوا من أداء عملهم على الوجه المطلوب وتقديم الخدمات المناسبة لطلابهم ومعاملتهم معاملة جيدة، مما يؤدي إلى تبديد الغربة بين الطرفين، وهذا سوف يؤدي إلى توفير مناخ تربوي ملائم، مما يشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب.

ولبروز تأثير العوامل التربوية، والذاتية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمكانية على قرارات انسحاب أفراد الدراسة، يجب أن تعمل كليات المعلمين على تهيئة البيئة التربوية المناسبة، التي تساعد الطلاب على تحقيق طموحاتهم وآمالهم عن طريق دعم المكتبات بالمجلات والدوريات الحديثة، والمطاعم المناسبة، والمنشآت الرياضية، التي تمكن الطلاب من النمو المهني والشخصي السليم ويساعدهم على تنمية قدراتهم على التفكير المبدع بدلاً من التركيز على حفظ المعلومات واسترجاعها وذلك عن طريق إجراء الدراسات والبحوث وإتقان أساليب التعليم الذاتي.

٧ - يوصي الباحثان بالاهتمام بالجانب الاجتماعي في كليات المعلمين وذلك عن طريق توفير البرامج الترويحية والثقافية المناسبة، ودعمها بالإمكانيات المادية والمعنوية، كما أن توفير سكن مناسب للطلاب في هذه الكليات سوف يساعد على استقرار الطلاب نفسياً ومن ثم مساعدتهم على الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب.

٨ - يوصي الباحثان كليات المعلمين بالاشتراك مع مؤسسات إعداد معلم التعليم العام في المملكة مثل كليات التربية التابعة لجامعات المملكة ، وكليات التربية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات لبناء استراتيجية موحده لإعداد المعلم وإبراز دوره وأهمية مهنة التعليم في تربية ناشئ الأمة ، وهذا سوف يساعد في استقطاب الكفاءات المميزة للعمل في ميدان التربية والتعليم ، وبالتالي الإقلال من تسرب الطلاب من هذه المؤسسات .

واقترح الباحثان التعرف على نوعية المشاكل التربوية ، والاجتماعية ، والذاتية ، والاقتصادية ، والمكانية وخاصة ما يتعلق منها بتسرب الطلاب من كليات المعلمين في المملكة ، وبالتالي مساعدة هذه الكليات ووزارة المعارف على اتخاذ اللازم للقضاء على هذه المشاكل ، وتحسين ظروفهم أثناء الدراسة ، مما يؤدى إلى تكثيف الجهود من أجل تحسين لأوضاع التعليمية والاجتماعية فيها .

ويقترح الباحثان تنفيذ برنامج التقويم الذاتي في كليات المعلمين الذي أعده مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية وأقره وزراء التربية والتعليم في الدول الخليجية في مؤتمرهم الفكري الثالث ، لأنه خير وسيلة تؤدى إلى تطوير الخدمات الجامعية في هذه الكليات وبالتالي الحد من تسرب الطلاب منها .

كما يقترح الباحثان إجراء الدراسة على مؤسسات إعداد المعلم الأخرى لمعرفة الكفاءة الداخلية فيها والعوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلاب من وجهه نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيها .

المراجـــع

[١] السنبل ، عبدالعزيز ، ومصطفى متولي ، ومحمد شحات الخطيب ، ونور الدين محمد عبدالجواد . *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية* . الرياض : مكتبة الخريجي ، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م .

[٢] وزارة التخطيط . *خطة التنمية الخامسة* ، ١٩٩٠- ١٩٩٥م . الرياض : مطابع وزارة التخطيط ، المملكة العربية السعودية .

[٣] عبدالقادر ، علي عبدالعزيز . «عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية .» *مجلة اتحاد الجامعات العربية* ، ع ٢٨ (يناير ١٩٩٣م) .

[٤] المنيع ، محمد عبدالله . «القرارات السامية والأدوار المرتقبة لمديرى الجامعات .» جريدة *الرياض* ، ع ٩٩٠٧ ، س ٣٢ ، الأربعاء ١٣ ربيع الأول ١٤١٦هـ .

[٥] الصائغ ، محمد حسن . *التقرير الوثائقي لكلية المعلمين بالرياض* ، من عام ١٣٩٤ -١٤١٣هـ .

ط١ . الرياض: مطابع دار طيبة، ١٤١٤هـ.

[٦] جامعة الملك سعود. «التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الواقع والتطلعات.» تقرير اللقاء السنوي الرابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، تقرير غير منشور، في الفترة من ١٦ - ١٩/ ١١/ ١٤١٢هـ، التقرير الختامي والتوصيات، ص ٦ .

[٧] Kendall, W.L. *Statistics of Education in Devoloping Countries.* Paris: Unesco, 1968.

[٨] الحبيب، مصدق جميل . *التعليم والتنمية الاقتصادية* . بغداد: دار الرشيد للنشر، ١٩٨١م.

[٩] Farine, Avigdor. "Demographic Analysis Social Accounting : A Follow-up on the Withdrawals from Quebec Colleges." Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, 1973.

[١٠] Parker, Doris. *Follow-up Study, Students not Completing Degree Requirements at Indiana Vocational Technical College.* Washington, D. C.: Bureau of Occupational and Adult Education, 1978 .

[١١] Lenning, O.T., K.Saver, and P.E.Beal. *Student Retention Strategies.* AAHE-ERIC/Higher . Education Research Report No. 8. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1980.

[١٢] Jeanotte, Leight D. " A Study of the Contribution Factors Relating to Why American Indian Students Dropout of or Graduate from Education Programs of the University of North Dakota." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, March, 1982.

[١٣] Bean, J.P., and B.S. Metzner. "A Conceptual Mode of Non-Traditional Undergraduate Student Attrition." *Review of Educational Research,* 55 (1980), 485-540.

[١٤] Terkla, Dawn-Geronimo. "Does Financial Aid Enhance Undergraduate Persistence." Paper presented at a joint meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, October, 1984.

[١٥] Greendorfer, Susan. "The Drop-out Phenomenon: Sociological Perspectives." Paper presented at the American Alliance for Health, Physical Education. Cincinnati, OH, April, 1986.

[١٦] Noel, L. "Reducing the Drop-out Rate." In L. Noel, ed., *New Directions for Student Services: Reducing the Drop-out Rate.* San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

[١٧] Hollins, Carol S. " Drop Out: A Study of Students, Attrition at John Tyler Community College." Winter Quarter, 1987 to Spring Quarter 1987, v.s. Virgina, 1987 (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 260745).

[١٨] Goldman Bert, A." Graduation and Attrition Rates: A Closer Look at Influence." *Journal*

of the Freshman Year Experience, 1 (1989), 65-77.

[١٩] Metzner, Barbara S."Perceived Quality of Academic Advising; The Effect on Freshman Attrition." *American Education Research Journal,* 26, No. 3 (1989), 422-42.

[٢٠] Whiston, Sue. "A Campus Ecological Approach to Student Retention Attrition." *NASPA Journal,* 26, No. 3 (1989), 87-92

[٢١] Johnes, Jill. " Determinants of Students Wastage in Higher Education." *Studies in Higher Education,* 15, No. 1 (1990), 87-99.

[٢٢] Miller. Robert J. "Persistence in Higher Education. A Review of the Literature for Continuing Education." *Journal of Continuing Higher Education,* 39, No. 1 (1991), 19-22.

[٢٣] Sailes, Gary A. *An Investigation of Black Student Attrition at Indiana University.* Report Research Indiana, 1990 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352866).

[٢٤] Ogletree, Earl J. "Analysis of the Attrition (Non-Retention) of Chicago Urban University." *Journal of Teacher Education,* 1993 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 338747).

[٢٥] حسان، حسن محمد. «الفاقد الكمي وعوامله في التعليم الجامعي المصري، دراسة ميدانية.» رسالةدكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم أصول التربية، ١٩٧٥م.

[٢٦] مزعل، جمال، وصباح هرمز. «الإهدار في التعليم بجامعة الموصل.» *مجلة التربية والعلم*، ٨٤، (١٩٨٩م)، ٢٥٣ - ٣٨٤.

[٢٧] باقادر، أبوبكر أحمد، ورضا علي كابلي. *دراسة أسباب وعوامل فصل الطلاب بجامعة الملك عبدالعزيز*. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٨٤م.

[٢٨] المنيع، محمد عبدالله. «الفاقد التعليمي في جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات في الفترة من ١٩٧٦ - ١٩٨٥م.» *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، ع ١٠ (ديسمبر، ١٩٨٩م).

[٢٩] القرني، علي سعد. *العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كليةالتربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ.

[٣٠] العبدالله، منيره محمد. «الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ.

[٣١] ملة، سعيد تركي. «تسرب الطلاب من الكليات التقنية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية - دراسة ميدانية، خلال العام الدراسي ١٤١١هـ.» *رسالة العلوم التربوية والنفسية*، ع ٤ (أكتوبر ١٩٩٤م)، ٧٥-١١٦.

[٣٢] عبدالجواد، نور الدين، وعبدالعزيز محمد العقيلى، وعبدالحميد صفوت إبراهيم، وعبدالرحمن إبراهيم الشاعر، ومحمد سليمان المشيقح. «الهدر الأكاديمي في جامعة الملك سعود، أسبابه النفسية والاجتماعية.» بحث غير منشور.

Factors Leading to Student Drop-out at the Teachers College in Riyadh

Hamdon Ahmed Al-Ghamdi and Abdullah Moghrom Al-Ghamdi

Assistant Professors, Department of Psychology and Education, Teacher's College, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of the study was to find out the factors affecting student drop-out at the Teachers College in Riyadh. To achieve this aim, a questionnaire was developed. Forty-three items were included to cover factors expected to influence student drop-out . Proper ways of calculating the validity and reliability of the questionnaire were used. The questionnaire was then administered to a representative sample of full-time and part-time students taken form those drop-outs, (N = 189). The statistical analysis of the data has shown the following results. Factors that seemed to have affected student drop-out were educational, social, psychological, economical, and environmental. Also significant relationships and differences were noticed between some demographic variables and factors influencing drop-outs. In the light of these findings, the researchers made some recommendations and suggestions.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٧٧-٣١٤ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطه بمدينة الرياض و علاقته ببعض المتغيرات

عبدالله بن ابراهيم العجاجي

أستاذ مساعد، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة للتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية السعوديين بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. كما هدفت الدراسة للتعرف على مدى اختلاف الرضا عن العمل باختلاف (العمر، والخبرة، والتخصص . . . إلخ) لدى المعلمين (عينة الدراسة). و قد تم إعداد أداة لقياس الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين. وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها.

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض السعودية، و قد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية. وبلغ عدد المدارس التي اختيرت كعينة للدراسة ٣٨ مدرسة يعمل بها تمثل ما نسبته ٢٨٪ من مدارس الرياض الحكومية المتوسطة. وقد بلغ عدد المعلمين المشاركين في هذه الدراسة ١١٤ معلمًا تم تسليمهم أداة الدراسة، أعاد منهم ١٠٥ معلمين (أو ٩٢٪ من العينة) الاستبانة صالحة للتحليل من أصل ٤٠٠ معلم يمثلون مجتمع الدراسة، أي أن عينة الدراسة بلغت ٢٦٪ من معلمي المواد الاجتماعية الذين يعملون في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في العام ١٤١٦هـ.

أوضحت نتائج الدراسة أن ما نسبته ٧٤٪ من أفراد عينة الدراسة راضون عن مهنتهم. لكن نتائج الدراسة أظهرت عدم رضا المعلمين عن أسلوب وزارة المعارف في إيجاد الحوافز للمعلم، ولا كمية الحوافز المادية و المعنوية التي تقدم لهم. كما أشارت نتائج تحليل التباين Anova و اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط إجابات المعلمين لمقياس الرضا ومتغيرات الخبرة و العمر والتخصص و الدبلوم. في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا بالنسبة للدرجة العلمية لصالح المعلمين حملة بكالوريوس التربية عند مقارنتها بدرجة بكالوريوس الآداب التي يحملها بعض المعلمين. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بالنسبة لمتغير الجامعة التي تخرج منها المعلمون لصالح خريجي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميه مقارنةً مع أقرانهم خريجي جامعة الملك سعود.

المقدمـــة

الرضا من الصفات التي فُطر الإنسان على حبها و الميل إليها . و الرضا الوظيفي هو أحد أنواع الرضا الذي يسعى الإنسان الموظف إلى تحقيقه و الوصول إليه. و الرضا الوظيفي «هو حالة ذهنية تنتج من خلال تأثير جميع ما يواجهه الموظف . كما أنها عبارة عن مجموع المؤثرات التي تتركها الإدارة العامة على الفرد، والتي تؤدي إلى تحسن وضع (الموظف)» [١ ، ص ١٣١]. و ينبع الاهتمام بالرضا الوظيفي من الاعتقاد بأن « ارتفاع درجة الرضا الوظيفي سيؤدي إلى زيادة الإنتاج لدى الموظف» [٢، ص ١]. و مصطلح « الرضا الوظيفي» ليس جديدًا في مجال سوق العمل، كما أنه ليس جديدًا في المجال التربوي والنفسي، إذ يشير العديلي إلى أن علماء النفس سبق لهم دراسة الرضا عن العمل منذ عام ١٩٣٠م تقريبًا [٣، ص ١٥]. ويشير المنصوري إلى أن أغلب الباحثين « في موضوع الرضا الوظيفي (درجوا) على عدم التفريق الدقيق بين الرضا عن العمل job satisfaction والروح المعنوية نحو العمل job morale أو الاتجاه نحو العمل job attitude . غير أن المنصوري يبين أن هناك محطة نفسية تفصل بين الرضا عن العمل و الروح المعنوية إذ يمكن أن يكون الموظف ذا روح معنوية عالية من خلال تعاونه مع زملائه بالمؤسسة التي يعمل بها رغم عدم رضاه عن عمله. و العكس كذلك ممكن الحدوث حيث ربما يكون الموظف راضيًا عن عمله غير أن روحه المعنوية غير عالية بسبب مؤثرات نفسية أو اجتماعية ليست بالضرورة ذات علاقة بميدان العمل [٤ ، ص٣١].

وتؤكد بعض الدراسات أن أغلب من كتبوا في ميدان الرضا الوظيفي يميزون بين الرضا الوظيفي job satisfaction و بين المعنوياتو morale (يقصد معنويات الموظف)، فيوضح أن المعنويات يقصد بها انتماء الموظف في حالة من الرفاهية الجماعية، في حين يعني الرضا الوظيفي رد الفعل العاطفي نحوعمل معين [٢، ص ٩] . كما تشير تلك الدراسات إلى أنه لا توجد طريقة مثلى لقياس الرضاالوظيفي، وإن أفضل مقاييس الرضا يعتمد على المتغير الذي ينتمي إليه الرضا، حيث تشير الدراسات الخاصة بنظريات الرضا

الوظيفي إلى أن هذه النظريات تقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسه :

القسم الأول : يتعلق بنظريات المحتوى ، و تهتم بالعوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي فيما يتعلق بالاحتياجات و القيم أو التوقعات الهامة للعاملين ، والتي تساعد في تحديد درجة الرضا الوظيفي لديهم . و أهم هذه النظريات هي :

أ - نظرية ماسلو Maslow للاحتياجات : و هي أشهر هذه النظريات ، وتُعْنَى بتهيئة احتياجات الفرد . وتقسم هذه الاحتياجات إلى احتياجات دنيا ، و احتياجات عليا . والاحتياجات هي :

١) الحاجات الطبيعية

٢) الحاجات الأمنية

٣) الحاجة للانتماء (الاجتماعية)

٤) الحاجة للاحترام أو المنزلة الاجتماعية

٥) الحاجة لتحقيق الذات .

وبالنسبة لوضع العامل في عمله ، تتوقع هذه النظرية انه لا يتم الرضا حتى يتم اشباع الحاجات الدنيا والخاصة بالأمن والأجر الذي يتقاضاه الموظف (المرتب) . وتشير بعض أدبيات الرضا الوظيفي إلى أن «ماسلو Maslow لم يستخدم نظريته في مجال الرضا الوظيفي ، لكن هناك عددًا من المنظرين هم الذين فعلوا ذلك » [٢ ، ص ١٠] . وتشير الدلائل المتوافرة حول نظرية ماسلو وعلاقتها بالرضا الوظيفي أن الرضا يتأثر بالمستوى الوظيفي للموظف ، «فأولئك العاملون الذين يكونون في مستوى وظيفي متدن غالبًا ما تؤثر فيهم الاحتياجات التي صنفها ماسلو على أنها دنيا (كمقدار الراتب ، والأمن) ، في حين أن أولئك العاملين الذين يتولون الوظائف العليا والذين تم إشباع حاجاتهم الدنيا ، هؤلاء ينظرون إلى إشباع الحاجات الأعلى درجة [٢ ، ص ص ١٠ -١١] . ويُشار إلى أن الحاجات الثلاث الأولى (الحاجات الفسيولوجية و الحاجة للامن والحاجة للانتماء) تصنّف على أنها حاجات دنيا ، في حين تصنّف الحاجتان الأخريان على أنهما حاجات عليا [٥ ، ص ص ٦ -٧] .

ب - نظرية هيرزبرج Herzberg ذات العاملين (المتغيرين) : و ترتبط هذه النظرية بنظرية ماسلو للاحتياجات . و يحدد هيرزبرج في هذه النظرية مجموعتين من العوامل

المؤثرة في الرضا الوظيفي :

- المجموعة الأولى : عوامل مساعدة في حال وجودها في مجال العمل تؤدي إلى الرضا، ولكن في حال عدم وجودها لا يؤدي ذلك إلى عدم الرضا . من أمثلة هذه العوامل : الإنجاز ، و التقدير ، ووجود ميل حقيقي جوهري للعمل ذاته (و تعادل الاحتياجات ذات المستويات العليا كما حددها ماسلو) .

- المجموعة الثانية : العوامل الصحية ، وهي العوامل التي حينما تكون غير ملائمة فإنها تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي ، ولكنها حينما تكون ملائمة لا تؤدي إلى الرضا الوظيفي . ومن أمثلة هذه العوامل : المرتب ، والأمن ، و الأوضاع الفيزيائية في بيئة العمل . و تعادل هذه العوامل الاحتياجات الدنيا في سلم ماسلو للاحتياجات [٢ ، ص ص ٩ - ١١] .

القســم الثاني : يُعنى بالنظريات الخاصة بالعملياتprocess theories التي تؤدي إلى وجود تفاعل بين المتغيرات التالية : (التوقع expectation ، و الحاجات و القيم needs and values) و بين خصائص العمل للوصول إلى الرضا الوظيفي . و ترى نظريات هذا الاتجاه أن الرضا الوظيفي ينطلق ليس فقط من طبيعة العمل و لكن من خلال الاحتياجات والقيم و التوقعات التي لها علاقة بالوظيفة . فعلى سبيل المثال : يملك بعض العاملين حاجة أشد من غيرهم للإنجاز . لذا يرتبط رضا العامل منهم عن العمل بدرجة الإ[illegible] بدرجة العائد المادي (قيمة الأجر) الذي يحصل عليه الموظف . و تقسّم هذه [illegible] ثلاثة مستويات : الأول ينظر للعلاقة بين توقعات الموظف مقارنة مع ما يقدمه العمل ؛ والثاني : يركز على احتياجات الفرد ، و الثالث : يهتم بالقيم التي يتحلى بها العامل أو الموظف .

و قد أجملت النظريات المشهورة من نظريات العمليات في نظريتين هما :

أ - نظرية الإنصاف و التوقعات expectation and equity theory : و تتلخص هذه النظرية في أن الموظف يقارن ما يحصل عليه من أجر بما يحصل عليه غيره ، فإن كان مساويًا لأجرهم رضي و إن كان أقل منهم لم يرض . و يتمثل عدم الرضا هذا في عدم العناية بما يعمله إضافة لإطالة المدة المخصصة للاستراحة . ومما يدعو للدهشة أن بعض الدراسات تؤكد أن عدم الرضا يحصل أيضاً في حالة زيادة الأجر للموظف أكثر مما يظن أنه يستحق ، إذ وجدت بعض الدراسات أن عدم الرضا يتضح في إحساس الموظف بعدم العدل مع

الموظفين الآخرين الذين يظن أن سبب عدم زيادة أجورهم (كما هو الوضع بالنسبة له) يعود إلى خلل في النظام الذي تسير عليه المؤسسة [٢ ، ص ص ١٨ - ١٩ ؛ ٥ ، ص ٩] .

ب - نظرية الجماعة المرجعية reference group : وتنسب هذه النظرية إلى هولين وبلود Holeen and Blood [٣ ، ص ١٠] وترتبط بالنظرية السابقة من حيث إن الموظف يسعى لتحديد المجموعة التي ينتمي إليها ، وذلك كخطوة أولى كي يقرر ماإذا كان يتم معاملته بمساواة مع غيره من الموظفين في المؤسسة التي يعمل بها . فقد أظهر بعض المديرين الذين يحملون مؤهلاً جامعيًا عدم الرضا عما يحصلون عليه من أجر . ويعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء المديرين لديهم تصور بالتميز عمن هم دونهم من حيث الدرجة العلمية (مقارنة مع من ليست لديهم شهادة جامعية من المديرين) . ولكن هذه النظرية تترك عددًا من المسائل دون الإجابة عنها ، من ضمنها : ماهي المجموعة التي ينتمي إليها الموظف ؟ ما الذي يضبط المجموعة المرجعية؟ ونظرًا للتأثير الذي تتركه الخصائص الشخصية للفرد ، فإن هذه النظرية (نظرية الجماعة المرجعية) تتطلب معرفة مفصلة بالخصائص الشخصية للموظف حتى يمكن الاستفادة من هذه النظرية .

القسم الثالث : نظريات تلبيةالحاجات / و القيم (التي يراها الموظف) محققة للمطلوب needs fulfilment theories : ويعرض فروم Froom لنموذجين أو اتجاهين من الاتجاهات التي تعرض نظرية الاحتياجات هما :

أ - نموذج الطرح subtractive model : ويعيد هذا النموذج الرضا الوظيفي إلى التناقض بين الاحتياجات التي يطمح إليها الموظف ومقدار ما يوفره العمل للموظف من هذه الاحتياجات . فكلما زادت درجة التعارض هذه زادت نسبة عدم الرضا الوظيفي ، وكلما زادت درجة الانسجام (بين الاحتياجات و ما يتحقق منها) زادت درجة الرضا الوظيفي .

ب - نموذج التضاعف multiplicative model : و يؤكد هذا النموذج أن الاحتياجات تكتسب أهميةً عن طريق مضاعفة تلك الحاجات الممكن إدراكها حسيًا ، والتي يمكن توفيرها عن طريق العمل حسب أهمية هذه الاحتياجات للفرد . ولكن هذا النموذج لا يخلو من مشكلة ، حيث لا يمكن لهذا النموذج تمييز إلى أي مدى يحتاج انسان إلى شيء ، ولا مقدار ما يحتاجه الإنسان من ذلك الشيء [٢ ، ص ص ١٨ - ٢٧ ؛ ٥ ، ص ص ١٠ - ١٨] .

مدخل لمشكلة الدراسة

ما من شك في أن هناك علاقة وثيقة بين الرضا الوظيفي job satisfaction ومستوى الإنتاج productivity لدى العامل أو الموظف أو المعلم، لكن هذه العلاقة ليست بالهيئة أو الصورة البسيطة التي يظنها البعض . ذلك أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على العامل أو الموظف كما تشير دراسة لولار و بورتر Lolar and Porter من أن الرضا ينتج من خلال تحسن إنتاج العامل مما يؤدي إلى مكافأته على ذلك . و هذا بالتالي يؤدي إلى التوصل إلى الرضا الوظيفي . وغني عن القول أن الرضا لا يحصل من خلال مجرد حصول الموظف على المكافأة ما لم تكن تلك المكافأة مرتبطة بتحسن أدائه أو إنتاجه [١ ، ص ٢٠٥] . والعناصر التي تؤثر في زيادة الرضا الوظيفي لدى الموظف كثيرة ومتنوعة بتنوع بيئة العمل، وأهمها سته هي : كفاية الإشراف المباشر، والرضا عن العمل نفسه، والاندماج مع الزملاء في العمل، وتوفير الفاعلية في التنظيم، وعدالة المكافآت الاقتصادية، والحالة الصحية للفرد . في حين يرى مكي أن عناصر الرضا ستة هي : الرضا عن الوظيفة، و الرضا عن الأجر، والرضا عن فرص النمو و الارتقاء الوظيفي، و الرضا عن أسلوب الاشراف والقيادة، و الرضا عن مجموعة العمل، والرضا عن النواحي الاجتماعية [٦ ، ص ص ٣٤ - ٣٩] . والرضا الوظيفي لدى المعلمين لا يقل أهمية عن غيره من أنواع الرضا الوظيفي، ذلك أن الرضا الوظيفي لدى المعلم له تأثير واضح على أداء الطلاب و الطالبات، فيؤكد أحمد وكمال أنه «كلما كان الفرد (المعلم / المعلمة) راضيًا عن عمله كان ذلك معينًا للطالب دراسيًا» [٧، ص ص ٤٤ - ٤٥] . كما وضحت دراسات أخرى تأثير بعض الاوضاع التي يواجهها المعلم في الفصل كحجم الفصل (من حيث عدد الطلاب في الفصل)، وكذلك قلة الوسائل التعليمية المعينه . اتضح أن لهاتأثير على درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين [٨، ص ص ٣٦١ -٣٧١] .

مشكلة الدراسة

الرضا عن العمل في مهنة التعليم من أشد أنواع الرضا عن العمل حساسية . ذلك أن المعلمين لهم تأثير كبير في حياة النشء، فالرضا عن العمل في مجال التعليم يؤثر سلبًا

أو إيجابًا على حياة المعلمين ، و بالتالي يؤثر في «كيان المجتمع و يصيب قيمه و أهدافه في ماضيه وحاضره و مستقبله» [٤ ، ص ٥٩]. و تهتم كثير من دول العالم بالمعلم ، وتحرص على مكانته العلمية و الأدبية حرصاً من هذه الدول على زيادة رضاه عن مهنته ، وذلك لإدراكها لأهمية الرضا الوظيفي في أداء المعلم ، فهذه الصين الشعبية تخصص يومًا للمعلم هو العاشر من سبتمبر كل عام للاحتفاء بالمعلم بدءاً من العام ١٩٨٥م . و في العام ١٩٨٦م جرى الاحتفال بتكريم ألف معلم متقدم إضافة للاحتفال بالمدارس المتقدمة (في أدائها وإنجازها) . كما أنشئ في الصين صندوق للمعلم لجمع التبرعات لتكريم المعلمين المجيدين رأسماله مائة مليون يوان ، تتحمل الدولة ٥٠٪ منه [٩ ، ص ص ٢٢ - ٢٣] . كما تؤكد المنظمات الدولية أهمية المحافظة على حقوق المعلم ، فالوثيقة الصادرة عن منظمتي العمل الدولية واليونسكو في العام ١٩٦٦م تؤكد على ضرورة العناية بحقوق المعلم ، كما أكدت على هذه الحقوق اللجنة المشكلة لمتابعة وثيقة حقوق المعلم الصادرة عام ١٩٦٨م - ١٩٨٥م . و قد أكدت هذه الوثيقة ما سبق أن أكدت عليه اللجنة في توصياتها ، وهو ضرورة تحلي المعلمين «بالقناعة النفسية والمهنية ، ويدخل ضمن تلك القناعة (أهمية) احترام الناس للمعلمين ولدورهم المميز في المجتمع و لفرصتهم في مواصلة النمو المهني» [١٠ ، ص ١٢].

وهناك العديد من المؤثرات في الرضا الوظيفي زيادةً أو نقصًا ، منها المرحلة الدراسية التي يدرّس بها المعلم التي كان لها تأثير واضح في رضا المعلم كما أشارت دراسة أحمد ، التي أوضحت أن الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية أعلى منه لدى معلمي المرحلة الثانوية . كما أن الدراسات التي سبق اجراؤها حول علاقة جنس المعلم أظهرت أن الرضا الوظيفي لدى المعلمات أعلى منه لدى المعلمين [١١ ، ص ص ٣٠٨- ٣٠٩] . هذا في الوقت الذي يصرف فيه المعلم وقتًا في ضبط الصف في المرحلة الابتدائية أكثر مما يصرفه في المرحلة المتوسطة والثانويه كما أشار جودلاد Goodlad [١٢ ، ص ١٠٠] .

ونظرًا لما يمثله الرضا الوظيفي من تأثير على نوعية الإنتاج لدى المعلم ، و لما يتركه هذا الرضا على العملية التعليمية من نتائج إيجابية تخدم الطالب و تحسن من أداء المعلم ، فإن هذه الدراسة تعنى بالتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية السعوديين بمدينة الرياض . كما تعنى بدراسة أثر متغيرات (العمر ، والتخصص ، والخبرة ، والحصول .

على الدبلوم التربوي، و الجامعة التي تخرج منها المعلم، و الدرجة العـلمية) على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وللوصول إلى نتيجة واضحة فيما يتعلق بمشكلة الدراسة فإن السؤالين التاليين سوف يتم الإجابة عنهما :

١ - ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية السعوديين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

٢ - ما مدى الاختلاف بين معلمي المواد الاجتماعية بالنسبة لرضا كل منهم عن وظيفته مقارنة مع متغيرات (العمر، والخبرة، والدرجة العلمية، والدبلوم التربوي، والجامعة التي تخرج منها المعلم، والتخصص).

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية بصورة رئيسة إلى التعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض السعودية وعلاقة ذلك بالخبرة التدريسية لهؤلاء المعلمين، وكذلك بالعمر والدرجة العلمية التي يحملها هؤلاء المعلمون. ولا شك أن التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين يساعد في معرفة بعض المشكلات التي قد تكون سببًا في عدم رضا هؤلاء المعلمين عن العمل (ومن ثم السعي لعلاج تلك المشكلات أو تلافيها)، كما يساعد في التعرف على الأمور التي تسبب الرضا لدى المعلمين (ومن ثم العمل على تشجيعها وتعميمها) وذلك لما يمثله الرضا الوظيفي من تأثير على مستوى إنتاجية المعلم [١١، ص ٢٩٦].

ودراسة علاقة الرضا الوظيفي ببعض المتغيرات (المستقلة) يساعد المخططين والقائمين على برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في تحسين مستوى هؤلاء المعلمين، فإذا ما أشارت النتائج مثلاً إلى تأثير التأهيل التربوي على زيادة درجة الرضا الوظيفي أمكن التوصية بضرورة الاهتمام بالتأهيل التربوي للمعلمين (ولو أثناء الخدمة) وذلك حرصاً على زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

فروض الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة، والأسئلة التي تحاول الإجابة عنها يمكن صياغة الفروض

التي تسعى الدراسة إلى اختبارها فيما يلي :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ترجع إلى أعمار المعلمين .

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ترجع إلى مدة الخبرة التدريسية .

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ترجع إلى الدرجة العلمية الحاصل عليها المعلمون .

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية الحاصلين على دبلوم تربوي، ودرجاته لدى غير الحاصلين عليها .

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ترجع إلى الجامعة التي حصل منها هؤلاء المعلمون على مؤهلاتهم الجامعية .

٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية المتخصصين في التاريخ ودرجاته لدى المتخصصين في الجغرافيا .

حدود الدراسة

١ - اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المدارس الحكومية المتوسطة للبنين بمدينة الرياض بالمملكة العربيةالسعودية .

٢ - أجريت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٦/ ١٤١٧هـ الموافق ١٩٩٥/ ١٩٩٦م ، و شارك فيها معلمو المواد الاجتماعية السعوديون فقط .

تعريف المصطلحات

الرضا الوظيفي : يعرفه هانكين Hankin فيقول : « الرضا الوظيفي (أو عدم الرضا الوظيفي) هو حالة ذهنية تنتج من خلال التأثير اليومي الذي ينتج عن كل شيء (يواجهه الموظف في عمله) . إنه (الرضا الوظيفي) يساوي التأثير المحيط بتأثير الإدارة العامة على الفرد» [١ ، ص ١٣١] . و يعرفه لوك Locke بأنه حالة من السعادة تنتج من الثناء

على عمل الموظف أو خبرته [٢ ، ص ٣] . كما يعرف أحمد الرضا عن العمل لدى المعلمين بأنه « شعورهم الذي يبدونه تجاه عملهم بما يتيحه هذا العمل من عائد مادي وفرص للترقي وما يحيط به من ظروف كالعلاقات مع الآخرين ، والإدارة والإشراف ، وما يحظى به من تقدير ومكانة في المجتمع» [١١ ، ص ٢٨٣].

أما التعريف الاجرائي للرضا عن العمل في هذه الدراسة ، فهو الدرجة التي يحصل عليها معلمو الدراسات الاجتماعية الذين يجيبون عن مقياس الرضا عن العمل المستخدم في هذه الدراسة .

الدراسـات السابقة

دراسة المنصوري ١٩٧٠م

تحاول هذه الدراسة التحقق من مدى رضا معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ببغداد عن مهنة التعليم ، كما تسعى الدراسة للتعرف على أسباب عدم الرضا لدى هؤلاء المعلمين . و قد شملت عينة الدراسة ٢٥ مدرسة ابتدائية للبنين و ٢٩ مدرسة للبنات ، اختيرت بطريقة عشوائية ، بلغ عدد المشاركين في الإجابة عن أداة الدراسة ٥٨٩ معلمًا و معلمة (٢٨٢ معلمًا ، و ٣٠٧ معلمات) . وقد تكونت أداة الدراسة من مقياس للرضا عن العمل من إعداد الباحث بطريقة الاستفتاء المفتوح . و قد أظهرت النتائج رضًا جيدًا لدى كل من المعلمين والمعلمات (بلغت نسبة الرضا لدى المعلمين حوالي ٥٥٪ من أفراد عينة الدراسة ، في حين بلغت هذه النسبه ٦٨٪ لدى المعلمات) . وفي حين أظهر متغير الجنس فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات لم يظهر أي فروق دالة إحصائيًا لمتغيرات (الحالة الاجتماعية ، ومدة الخدمة) [٤ ، ص ص ١١٩ - ١٢٥ ، ١٦٢ - ١٦٩ ، ٢٥٠ -٢٥٦) . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث الموضوعات التي احتوتها أداة قياس الرضا الوظيفي ، خاصةً منها ما يتعلق بعلاقة المعلم بإدارة المدرسة ، وكذلك اقتناع المعلم بكفاية المرتب الذي يحصل عليه .

دراسة وسلاندر و أرنزدورف Weslander & Arnsdorf ١٩٨٢م

شملت عينة الدراسة ١٠٤ معلمين من مدينة دلور بولاية بنسلفانيا الأمريكية ، ومن

ولاية ماريلاند . تم الحصول على إجابات المعلمين لمقياس الأداء المهني Vocational Preference Inventory . بعد ذلك تم تقويم المعلمين عن طريق موجهين متخصصين درسوا عددًا من المتغيرات من ضمنها الرضا الوظيفي . وقد أظهرت الدراسة أن معلم الدراسات الاجتماعية المتميز هو : صاحب الخبرة، وصغير السن، ولديه اهتمامات اجتماعية، ومتفهم، وينظر لنفسه على أنه يتميز بقدرات تدريسية عالية، ولديه قدرة على بناء العلاقات، و يفضل النشاطات التي تتطلب التوجيه من الغير والنشاطات الغامضة و الحرة الخالية من القيود النظامية [١٣، ص ص ١ - ٣٠] . وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها من الدراسات التي عنيت بدرجة الرضا عن العمل كأحد المتغيرات التي تم التعرف عليها بعد تطبيق مقياس الأداء المهني، أي أن قياس الرضا الوظيفي لم يكن الهدف الرئيس من هذه الدراسة، لكنها تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث إنها استهدفت معلمي الدراسات الاجتماعية .

دراسة أحمد ١٤١١هـ/ ١٩٩١م

هدفت هذه الدراسة لمحاولة التعرف على درجة الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات للمراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية و المتوسطة و الثانوية) بدولة قطر . وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ مائتي معلم ومعلمة من معلمي مدارس الدوحة الحكومية، واقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات في تلك المدينة القطرية في مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية وعددهم =٧٣ معلمًا ومعلمة؛ والمتوسطة وعددهم = ٦٥ معلمًا ومعلمة، والثانويه وعددهم = ٦٢ معلمًا ومعلمة) . وقد أجريت الدراسة في العام ١٩٩٠م، واستخدم الباحث أداة البحث عبارةً عن استبانة لقياس الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات للمراحل التعليمية الثلاث . أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أكثر من غيرهم من المعلمين، كما تشير النتائج كذلك إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمات أعلى منه لدى المعلمين (و هي نتائج تتفق مع نتائج دراسة المنصوري السابقة) . أخيرًا، دلت نتائج الدراسة على أن الخبرة ذات تأثير على درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في مجال التدريس [١١، ص ص ٢٧٨ - ٣٢٥] . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية

من حيث الجوانب التي احتوتها أداة قياس الرضا عن العمل . كما تشابه هذه الدراسة من حيث أسلوب قياس الرضا الوظيفي .

دراسة نيفتون Kniveton ١٩٩١م

هذه الدراسة الاستطلاعية أجريت على ١٥٥ معلمًا (منهم ٩٥ معلمةً و٦٠ معلمًا) شاركوا في مدرسة صيفية في نيوفاوندلاند بكندا، واستخدم الباحث أداة هي عبارة عن استبانة تقيس درجة الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات المشاركين في تلك المدرسة الصيفية . بلغ معدل العمر للمعلمين والمعلمات المشاركين ٢٩,٣٣ سنة . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين ذوي الرضا الوظيفي المنخفض أوضحوا أنهم أكثر استخدامًا للوسائل التعليمية، كما أوضحوا أنهم يدرّسون فصولاً دراسية أكبر حجمًا بعكس المعلمين الذين أظهروا رضًا وظيفيًا عاليًا . وتظهر الدراسة كذلك أن الرغبة في زيادة المكافأة (المرتب) لم تكن مطلبًا رئيسًا للمعلمين ذوي الرضا الوظيفي المنخفض لكنها كانت مطلبًا للذين ظهر لديهم رضًا وظيفي عال [١٤، ص ص ٣٦١ - ٣٧١].

دراسة الديحان و البابطين ١٤١١هـ/ ١٩٩١م

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من خلال عدد من المتغيرات ذات العلاقة بالمعلمين. أجريت الدراسة على ١٦ مدرسة ثانوية تضم ٣٤٥ معلمًا من أصل ٢٦ مدرسة ثانوية يعمل بها ٦٠١ معلم في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٠٦/ ١٤٠٧ هـ . واستخدم الباحثان أداةً للدراسة هي عبارة عن استبانة تقيس درجة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين . أوضحت النتائج أن متغير الجنسية كان له أثر ذو دلالة إحصائية لصالح المعلمين غير السعوديين . كما ظهر فرقٌ ذو دلالة إحصائية للخبرة في مجال التدريس على الرضا الوظيفي لدى المعلمين عينة الدراسة . بينما لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيرات (المؤهل العلمي، والإعداد التربوي للمعلم، وكذلك الحالة الاجتماعية للمعلم) على استجابات المعلمين فيما يتعلق بالرضا الوظيفي. كما أظهرت الدراسة أن المتغيرات التي لها دلالة إحصائية (الجنسية، والخبرة) لها تأثير كذلك على اتجاهات الطلاب نحو التعليم والتعلم [١٥، ص ص ٣٠،

٣٦ - ٦٣) . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بالتعرف على الرضا الوظيفي لدى المعلمين ، وتختلف باختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس بها المعلمون .

دراسة أحمد و كمال ١٩٩٣م

عنيت هذه الدراسة بمحاولة التعرف على أثر اتجاهات المعلمات القطريات نحو مناهج المواد الاجتماعية ورضاهن عن العمل على التحصيل الدراسي لدى تلميذاتهن في المرحلة الابتدائية . وتكونت عينة الدراسة من ٤٣ معلمة ، و ٣٥٣٢ تلميذة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي . أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطالبات اللاتي يدرّسهن المعلمات ذوات الرضا الوظيفي العالي كان مستوى تحصيلهن الدراسي عاليًا في المواد الاجتماعية [٧، ص ص ١١ - ٤٦] . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث العناية بالتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية ، لكنها تختلف من حيث جنس المعلمات وكذلك تأثير اتجاهات المعلمات نحو مناهج المواد الاجتماعية ، وهو متغير لا تتناوله الدراسة الحالية .

دراسة عيسى ١٩٩٤م

أجريت هذه الدراسة على ١٢٤ معلمة رياض أطفال في الكويت لمحاولة التعرف على أثر العون الإرشادي للزميلات على مستوى الرضا الوظيفي . واستخدم الباحث أداةً هي عبارةً عن عدة استبانات للتعرف على العون الإرشادي ولقياس الرضا عن العمل . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين الرضا الوظيفي والعون الإرشادي الذي تتلقاه المعلمات من زميلاتهن . كما وجدت علاقة بين الضغوط الوظيفية و الاهتمام الذي تعطيه المعلمات للعقبات ذات الصلة بالمهنة [١٦ ، ص ص ٧٥ - ١١٦] . وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في جانب واحد وهو التعرف على درجة الرضا الوظيفي ، لكن هذه الدراسة تتعرض للعون الإرشادي وأثره على درجة الرضا الوظيفي .

دراسة جوردان Jordan ١٩٩٤م

تكون مجتمع هذه الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة

في مقاطعتين تعليميتين في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية . أجريت الدراسة بهدف التعرف على أثر طرق التدريس (التقليدية و غير التقليدية) على الرضا الوظيفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية . وقد أظهرت نتائج الدراسة اختلاف الرضا الوظيفي بين هؤلاء المعلمين باختلاف طرق التدريس لصالح المعلمين المتبعين طرق التدريس غير التقليدية حيث أظهر هؤلاء درجة رضًا وظيفي عال [١٧ ، ص ص ٢٧٨٩] . و العلاقة بين هذه الدراسة والدراسة الحالية أن كل منهما يهدَف للتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية .

ويمكن اجمال أهم نتائج الدراسات السابقة بعد استعراضها فيما يلي :

١ - لا يوجد دراسة - حسب علم الباحث - تعرض لقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية مما يعطي هذه الدراسة خصوصية تنفرد بها عن غيرها من الدراسات الخاصة بالرضا الوظيفي.

٢ - أغلب الدراسات السابقة أو جلها استخدمت أسلوبًا منهجيًا لقياس الرضا الوظيفي وهو الاستبانة التي تقيس درجة الرضا الوظيفي.

٣ - تفاوتت نتائج الدراسات السابقة من حيث تأثير متغيرات (الخبرة ، والتأهيل التربوي ، والجنسية) من حيث تأثير هذه المتغيرات على درجة الرضا الوظيفي . .

٤ - تشير أغلب الدراسات السابقة إلى أن الرضا الوظيفي عال لدى المعلمين ، وإن كان المعلمات أظهرن رضًا وظيفيًا أعلى ، ويعيد بعض الباحثين ذلك إلىَ تناسب مهنة التعليم مع طبيعة المرأه [٤ ، ص ص ١٦٧ - ١٦٩] .

٥ - المعلمون المعدون إعدادًا تربويًا ، وكذلك المعلمون الأكثر خبرة يتميزون بدرجة رضًا عالية [١١ ، ص ٣٠٢] .

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض و عددها = ١٣٧ مدرسة متوسطة يدرّس بها ٤٠٠ معلم حسب إحصائية ١٤١٦ هـ[١٨ ، ص ص ١٦ , ٧١ - ٨٢] . ويبين جدول رقم ١ توزيع هذه المدارس على مراكز الإشراف التربوي في مدينةالرياض .

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية مع الاستعانة بجدول الأرقام الذي أورده شيفيه Scheafer وآخرون [١٩ ، ص ص ٣٠٨ - ٣١١] . وبناء على تلك العينة تم إرسال ١١٤ استبانة وزعت على أفراد عينة الدراسة من معلمي المواد الاجتماعية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض الذين يبلغ عددهم في مدارس العينة حوالي ١١٤ معلمًا ، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤١٦ / ١٤١٧ هـ الموافق ١٩٩٥ / ١٩٩٦ م . تم إعادة ١٠٥ استبانات صالحة للتحليل ، وتمثل ما نسبته ٩٢٪ تقريبًا من الاستبانات التي وزعت على معلمي المواد الاجتماعية في مدارس العينة . وهي نسبة مقبولة لإكمال إجراءات البحث . وجدير بالذكر أن عدد المدارس التي ضمتها العينة بلغ ٣٨ مدرسة متوسطة يدرس بها حوالي ١١٤ معلمًا (أي بمعدل ثلاثة معلمين في كل مدرسة) . وتمثل هذه المدارس ما نسبته = ٢٨٪ تقريبًا من مجموع المدارس المتوسطة بمدينة الرياض ، في حين تمثل عينة المعلمين ما نسبته ٢٨,٥٪ من مجموع المعلمين في مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض الذين يبلغ عددهم ٤٠٠ معلم (انظر جدول رقم١) .

جدول رقم ١ . توزيع المدارس الحكومية المتوسطة بين مراكز الاشراف التربوي الخمسة بمدينة الرياض ، وعدد المدارس (عينة الدراسة) في كل مركز و النسب المئوية .

المركز	عدد المدارس		مدارس العينه		
	ت	٪*	ت	٪*	٪**
الغرب	٣٥	٢٥,٥	٥	٤	١٤,٠
الشرق	٢٩	٢١,٠	٨	٥, ٨	٢٨,٠
الشمال	٢٢	١٦,٠	٩	٦,٦	٤١,٠
الجنوب	٢٣	١٧,٠	١٠	٧,٣	٤٣,٥
الوسط	٢٨	٢٠,٥	٦	٤,٤	٢١,٥
المجموع	١٣٧	١٠٠,٠	٣٨	٢٨,١	—

* النسبة المئوية لعدد المدارس التي يضمها المركز مقارنة بالمجموع الكلي للمدارس بمدينة الرياض (١٣٧ مدرسة متوسطة) .

** النسبة المئوية لمدارس العينة مقارنة بعدد المدارس في المركز التربوي الذي توجد به المدرسة .

ويبين جدول رقم ٢ توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات العمر (متوسط العمر للعينة = ٣٥ سنة)، و سنوات الخبرة والدرجة العلمية و الجامعة التي درس بها المعلم والتخصص ونسبة الحاصلين على دبلوم تربوي كذلك . و تجدر بالإشارة أن خريجي التربية (٧٥٪) من أفراد عينة الدراسة ليسوا ملزمين بدراسة الدبلوم، و هذا يفسر العدد القليل للحاصلين على الدبلوم التربوي .

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الرئيسة (العمر، وسنوات الخبرة، و الدرجة العلمية . . . إلخ).

	المتغير	تكرار	٪
	أقل من ٣٠ سنه	٢٧	٢٥,٧
العمر	٣٠ - ٤٠ سنه	٧١	٦٧,٦
	أكثر من ٤٠ سنه	٧	٦,٧
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
سنوات	١ - ٥ سنوات	٣٣	٣١,٤
الخبرة	٦ - ١٠ سنوات	٤٢	٤٠,٠
	١١ - ١٥ سنة	٢١	٢٠,٠
	أكثر من ١٥ سنه	٩	٨,٦
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
الدرجة	بكالوريوس التربية	٧٩	٧٥,٢
العلميه	بكالوريوس الآداب	١٩	١٨,١
	أخرى	٧	٦,٧
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
	نعم	٩	٨,٦
	لا	٨٨	٨٣,٨
الدبلوم	غير محدد	٨	٧,٦
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
	الملك سعود	٦٩	٦٥,٧
الجامعه	الإمام	٣١	٢٩,٥

تابع جدول رقم ٢ .

	المتغير	تكرار	٪
	أخرى	٥	٤,٨
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠
	تاريخ	٤٧	٤٤,٨
التخصص	جغرافيا	٥٨	٥٥,٢
	المجموع	١٠٥	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير أداة للدراسة عبارةً عن استبانة لقياس الرضا عن العمل استعان الباحث في إعداد العديد من عناصرها بمقياس للرضا الوظيفي طوره الباحث حمود بن صالح الحربي المطور عن دراسة ناصر العديلي [٣، ص ص ١٢٧ - ١٣٧] . علمًا بأن الباحث حصل على موافقة الباحث الحربي . وتجدر الاشارة إلى أن الباحث و لاختلاف أهداف البحث قام بإدخال الكثير من التعديلات على الأداة لكي تفي بأغراض هذه الدراسة، حيث تمت هذه التعديلات بناءً على المراجعة الشاملة للرضا عن العمل ونظرياته، كما تم الاطلاع على مجموعة من مقاييس الرضا عن العمل حتى تم التوصل إلى المقياس الأفضل .

تكونت أداة الدراسة بعد إجراء التعديلات النهائية عليها من خمسة أبعاد رئيسة تمثل أهم العناصر التي يمكن أن تؤثر على الرضا عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية . والأبعاد الخمسة هي :

١ - خصائص البيئة المدرسية، وضم هذا البعد عشر فقرات، هي الفقرات من ١- ١٠ .

٢ - صفات ومميزات العمل، وضم ثماني عشرة فقرة، هي الفقرات من ١١ - ٢٨ .

٣ - العوامل الاجتماعية والعلاقات الإنسانية وضم تسع فقرات، هي الفقرات ٢٩-٣٧ .

٤ - الصفات والمميزات الفردية، وضم ست عشرة فقرة، هي الفقرات ٣٨ - ٥٣.

٥ - أهمية المواد الاجتماعية في الخطة الدراسي، خمس فقرات، من ٥٤ - ٥٨.

إضافةً إلى فقرة واحدة للسؤال عن درجة الرضا عن العمل بوجه عام وهي (الفقرة ٥٩). يعرض ملحق رقم ١ أداة قياس الرضا عن العمل. أما بالنسبة لطريقة استخدام المقياس، فقد وجهت العبارة لكي يوضح المعلم الاختيار الذي يمثل رأيه، وكان المقياس ثلاثي الدرجة، يتكون من ثلاثة اختيارات (راض، غير راض، غير متأكد). يذكر أن البعد الخامس الخاص بـ (أهمية المواد الاجتماعية في الخطة الدراسية) بكامله من وضع الباحث.

صدق الأداة

تم عرض أداة البحث على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية- جامعة الملك سعود، وذلك بقصد معرفة صدق الأداة عن طريق المحكمين ولمعرفة مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، إذ عرضت الأداة (مقياس الرضا عن العمل) مع أسئلة الدراسة، وقد قام الباحث بإجراء العديد من التعديلات الواردة من المحكمين. وقد تفاوتت هذه المقترحات ما بين اقتراحات بحذف بعض الفقرات إلى إعادة ترتيب بعضها، كما شملت المقترحات إعادة النظر في طبيعة التدرج والعبارات الموضحة للرضا عن العمل حتى جاءت بالصورة الموضحة في ملحق رقم ١. وتكونت مجموعة المحكمين من ١٤ أستاذًا ينتمون إلى الأقسام التالية:

المناهج وطرق التدريس : ١٠ أساتذة.

علم النفس : ٣ أساتذة.

التربية : ١ أستاذ واحد.

إجراءات توزيع وجمع الأداة

قام الباحث بتوزيع أداة البحث إلى المعلمين مستعيناً ببعض المشرفين التربويين العاملين ببعض المراكز الإشرافية المنتشرة في أنحاء مدينة الرياض، ثم قام الباحث بجمع

هذه الاستبانات بنفس الطريقة (أي قام بجمع بعضها بنفسه وبعضها تم جمعها عن طريق المشرفين التربويين) .

ثبات الأداة

أما بالنسبة لقياس ثبات الأداة (مقياس الرضا الوظيفي)، فقد تم استخدام مقياس معامل الثبات (ألفا) Alpha كورنباخ الذي أظهر ثباتًا قدره = ٩٣, ، وهي نسبة عالية تساعد في المضي في إتمام الدراسة، وقد تم اختبار الثبات بطريقة التجزئة النصفيه وهي أحد الأساليب المقبولة لقياس الثبات .

المعالجة الاحصائية

تم تحديد الأساليب الإحصائية التي تحتاج إليها مثل هذه الدراسة في الأساليب التالية وذلك بناءً على أسئلة الدراسة وفروضها :

١) حساب التكرارات و المتوسطات الحسابية لتحديد الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية، وكذلك معدلات درجة الرضا لكل محور بغرض مقارنتها وبقصد الإجابة عن سؤال الدراسة الأول .

٢) تحليل التباين Anova لتحديد أثر متغيرات (العمر، و الخبرة، و الجامعة التي درس بها المعلم، والدرجة العلمية) على درجة الرضا الوظيفي، وذلك من أجل التوصل إلى إجابة محددة حول فرضيات الدراسة، وذلك لأن هذه المتغيرات تحوي أكثر من اختيارين .

٣) اختبار شيفيه Scheffe لتحديد نوع العلاقة التي يظهرها اختبار التباين Anova إن وجدت .

٤) اختبار ت لقياس أثر متغيرات (التخصص، و الحصول على دبلوم تربوي) على الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية وذلك لمناسبة هذا النوع من الاختبار لقياس المقارنة بين هذه المتغيرات التي يكون فيها اختيارين فقط .

تحليل النتائج و مناقشتها

فيما يلي النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يتم عرضها بصورة تجيب عن الأسئلة

التي طرحت خلال هذه الدراسة والتحقق من صحة (أو عدم صحة) الفروض التي قامت عليها .

١) نتائج مقياس درجة الرضا (أو عدم الرضا) عن العمل لدى معلمي المواد الاجتماعية

يعرض جدول رقم ٣ معدل درجة الرضا لدى معلمي المواد الاجتماعية (عينة الدراسة)، بحيث حسب معدل استجابات المعلمين (عينة الدراسة) لذلك البعد. وأهم ما يلاحظ على استجابات المعلمين أن البعد الخاص بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية من الرضا الوظيفي كان الأعلى من حيث إيجابية المعلمين ورضاهم، إذ بلغ معدل الرضا للمعلمين ٧٥,١٪ من أفراد العينة راضون عن هذا البعد . وهذا معدل يفوق معدلات الأبعاد الأخرى ذات العلاقة بالرضا الوظيفي التي تم قياسها . كما يشير جدول رقم ٣ إلى أن البعد ذا المعدل الأقل هو البعد الخاص بخصائص البيئة، حيث أوضح ٣٦,٣٪ فقط من معلمي المواد الاجتماعية عن رضاهم عن بيئة المدرسة. ويعني ذلك عدم ارتياح المعلمين لبيئة المدرسة من حيث المظهر العام والنظافة و غيرها. كما أظهر المعلمون رضًا تجاوز الـ ٥٠٪ بقليل فيما يخص أهمية المواد الاجتماعية في الخطة الدراسية، لكن نسبة من ليسوا راضين عن هذا البعد ليست قليلة (٣٣,٣٪)، هذا عدا نسبةً تجاوزت ١٣٪ آثروا عدم اتخاذ قرار واضح بهذا الخصوص . كذلك يوضح متوسط درجة الرضا عن العمل للأبعاد الخمسة أن نسبة المعلمين الراضين عن عملهم تجاوزت بقليل النصف (نسبة المعلمين الذين أظهروا رضًا عن العمل = ٥٤,٣٪ من أفراد العينة كما يشير لذلك جدول رقم٣)، بينما أظهر مانسبته ٣٤,٤ من المعلمين عدم رضاهم . وللاطلاع على تفاصيل استجابات المعلمين لمقياس الرضا، يمكن الرجوع لملحق رقم ١ الذي يعرض التفاصيل الخاصة باستجابات معلمي المواد الاجتماعية (عينة الدراسة) حسب فقرات كل بعد من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي . أهم ما يلاحظ في استجابة المعلمين عن تلك الفقرات أن فقرتي ٣٥ و٣٧ من البعد (جـ) الخاص بالعوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية تبين أن العلاقة بين المعلم وكل من مدير المدرسة و الطلاب هي الأعلى حيث أشار أكثر من ٩٢٪ من معلمي المواد الاجتماعية إلى رضاهم عن هذا البعد . من جانب آخر يؤكد أفراد عينة الدراسة في الفقرة ٢٠ من البعد (ب - صفات ومميزات العمل) عدم الرضا عن فرص التقدم العلمي التي تتيحها لهم مهنتهم، إذ أشار ١٥٪ فقط إلى رضاهم عن تلك الفرص . في حين يرى

أكثر من ٧٢٪ من أفراد عينة الدراسة أن تلك الفرصة قليلة أو شبه معدومة . ورغم التذبذب الملاحظ في درجة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين خلال استجاباتهم عن فقرات مقياس الرضا بأبعاده الخمسة ، إلا أن درجة الرضا الوظيفي بشكل عام جاءت عالية ، حيث أشار أكثر من ٧٤٪ من أفراد العينة عند إجابتهم عن الفقرة ٥٩ من البعد (و - درجة الرضا الوظيفي بشكل عام) عن رضاً عام عن مهنتهم . انظر ملحق رقم ١ لمزيد من التفاصيل .

جدول رقم ٣ . متوسط استجابة معلمي المواد الاجتماعية لمقياس الرضا الوظيفي حسب معدل كل محور من المحاور الخمسة .

البعد	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١ - خصائص بيئة المدرسة	٣٨	٣٦,٣	٥٩	٥٦,٢	٨	٧,٦
٢ - صفات ومميزات العمل	٥٤	٥١,٥	٣٧	٣٥,٢	١٤	١٣,٤
٣ - العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية	٧٩	٧٥,١	١٨	١٦,٨	٨	٨,١
٤ - الصفات و المميزات الفردية	٥٩	٥٥,٨	٣٢	٣٠,٥	١٤	١٣,١
٥ - أهمية المواد الاجتماعية في الخطة	٥٥	٥٢,٨	٣٥	٣٣,٣	١٥	١٣,٩
المجموع	٢٩٥	٢٧١,٥	١٨١	١٧٢,٠	٥٩	٥٦,١
المتوسط	٥٩	٥٤,٣	٣٦,٢	٣٤,٤	١١,٨	١١,٢

٢) دلالة الفروق بين المجموعات : فيما يلي عرض للدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعات التي تتكون منها عينة الدراسة بالنظر لمتغيرات (العمر ، والدرجة العلمية . . . إلخ)

أ - دلالة الفروق بين مجموعات العينة موزعين حسب عمر المعلمين

يوضح جدول رقم ٤ نتيجة تحليل التباين ANOVA لقياس أثر متغير العمر على استجابات المعلمين لمقياس الرضا الوظيفي . و توضح نتيجة التحليل عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط استجابات معلمي المواد الاجتماعية عينة الدراسة بالنظر إلى متغيّر العمر عند قياس الرضا الوظيفي لهؤلاء المعلمين ، مما يعني عدم صحة الفرضية الاولى .

جدول رقم ٤ . تحليل التباين بين عينة الدراسة لمعرفة أثر العمر في اختلاف درجة الرضا الوظيفي.

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين المجموعات	٢	٩,٥٩	٤,٧٩		
١ - خصائص بيئة	داخل المجموعات	١٠٢	١٠٢٣,٨٠	١٠,٠٤	٠,٤٨	غير دالة
العمل	المجموع	١٠٤	١٠٣٣,٣٩	—		
٢ - صفات و مميزات	بين المجموعات	٢	٣٨,٣٥	١٩,١٧		
العمـــل	داخل المجموعات	١٠٢	٤٤٢٧,٧٩	٤٣,٤١	٠,٤٤	غير دالة
	المجموع		١٠٤	٤٤٦٦,١٣	—	
٣ - العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٩,٢٢	٤,٦١		
و العلاقات	داخل المجموعات	١٠٢	٦٦٦,٦٣	٦,٥٤	٠,٧١	غير دالة
الإنسانية	المجموع		١٠٤	٦٧٥,٨٥	—	
٤ - الصفات و المميزات	بين المجموعات	٢	١٠٢,٧٠	٥١,٣٥		
الفـردية	داخل المجموعات	١٠٢	٤٠٦١,٨٣	٣٩,٨٢	١,٢٩	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤١٦٤,٥٣	—		
٥ - أهمية المواد	بين المجموعات	٢	٢١,٠١		١٠,٥١	
الاجتماعية	داخل المجموعات	١٠٢	٣٦٨,٦٤	٣,٦١	٢,٩١	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٣٨٩,٦٦	—		٠

ب - دلالة الفروق بين مجموعات العينة موزعين حسب سنوات الخبرة

يوضح جدول رقم ٥ تحليل التباين Anova لأثر خبرة معلمي المواد الاجتماعية في ممارسة التدريس على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي . وتشير نتائج التحليل هذه إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة في التدريس على أفراد عينة الدراسة فيما يخص اختلاف درجة الرضا عن العمل باختلاف سنوات الخبرة لكل منهم . وذلك يعني كذلك عدم صحة الفرضية الثانية من فروض الدراسة .

جـدول رقم ٥ . تحليل التباين لعينة الدراسة لمعرفة أثر الخبرة على الرضا الوظيفي للمعلمين .

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين المجموعات	٣	٤,٤٥	١,٤٨		
١ - خصائص بيئة	داخل المجموعات	١٠١	١٠٢٨,٩٤	١٠,١٩	٠,١٥	غير دالة
العمل	المجموع	١٠٤	١٠٣٣,٣٩	—		
٢ - صفات و مميزات	بين المجموعات	٣	٣٣,١٥	١١,٠٥		
العمل	داخل المجموعات	١٠١	٤٤٣٢,٩٨	٤٣,٨٩	٠,٢٥	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤٤٦٦,١٣	—		
٣ - العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	٣	١٧,٦٧	٥,٨٩		
و العلاقات	داخل المجموعات	١٠١	٦٥٨,١٨	٦,٥٢	٠,٩٠	غير دالة
الإنسانية	المجموع	١٠٤	٦٧٥,٨٥	—		
٤ - الصفات و المميزات	بين المجموعات	٣	١٠١,٣٤	٣٣,٧٨		
الفردية	داخل المجموعات	١٠١	٤٠٦٣,١٩	٤٠,٢٣	٠,٨٤	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤١٦٤,٥٣	—		
٥ - أهمية المواد	بين المجموعات	٣	٢٣,٤٥	٧,٨٢		
الاجتماعية	داخل المجموعات	١٠١	٣٦٦,٢١	٣,٦٣	٢,١٦	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٣٨٩,٦٦	—		

جـ - دلالة الفروق بين مجموعات العينة موزعين حسب نوع الدرجة العلمية التي يحملها معلمو المواد الاجتماعية (الماجستير ، بكالوريوس التربية ، بكالوريوس الآداب)

يعرض جدول رقم ٦ تحليل التباين ANOVA بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمعرفة أثر الدرجة العلمية التي يحملها معلمو المواد الاجتماعية (الماجستير ، وبكالوريوس التربية ، وبكالوريوس الآداب) على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي . و تشير نتائج هذا التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باستثناء البعد الخاص بأهمية المواد الاجتماعية فقد وجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) . و يوضح اختبار شيفيه Scheffe أن التباين بين حملَة بكالوريوس الآداب وبكالوريوس التربية كان لصالح

حاملي بكالوريوس التربية (المتوسط = ٧,١٦ مقارنةً بمتوسط = ٥,٩٥ لحملة بكالوريوس الآداب)، مما يعني اقتناع حملة بكالوريوس التربية بما توفره الخطة الدراسية الحالية بوزارة المعارف من اهتمام بالمواد الاجتماعية. وتبين نتائج هذا الجدول صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة (جزئيًا)، حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية، وذلك فيما يتعلق بالبعد الخاص بأهمية المواد الاجتماعية في خطة المنهج الدراسي، وما تمنحه تلك الخطة من اهتمام بالمواد الاجتماعية.

جدول رقم ٦. تحليل التباين لعينة الدراسة لتحديد أثر الدرجة العلمية على الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١ - خصائص بيئة	بين المجموعات	٢	٤,٤٢	٢,٢١		
العمل	داخل المجموعات	١٠٢	١٠٢٨,٩٧	١٠,٠٩	٠,٢٢	غير دالة
	المجموع	١٠٤	١٠٣٣,٣٩	—		
٢ - صفات و مميزات	بين المجموعات	٢	٩٨,٦٧	٤٩,٣٤		
العمل	داخل المجموعات	١٠٢	٤٣٦٧,٤٦	٤٢,٨٢	١,١٥	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤٤٦٦,١٣	—		
٣ - العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٥١	٠,٢٦		
و العلاقات	داخل المجموعات	١٠٢	٦٧٥,٣٣	٦,٦٢	٠,٠٤	غير دالة
الإنسانية	المجموع	١٠٤	٦٧٥,٨٥	—		
٤ - الصفات و المميزات	بين المجموعات	٢	٣٧,٦٨	١٨,٨٤		
الفردية	داخل المجموعات	١٠٢	٤١٢٦,٨٥	٤٠,٤٦	٠,٤٧	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤١٦٤,٥٣	—		
٥ - أهمية المواد	بين المجموعات	٢	٢٢,٩٩	١١,٥٠		
الاجتماعية	داخل المجموعات	١٠٢	٣٦٦,٦٧	٣,٥٩	٣,٢٠	دالة*
	المجموع	١٠٤	٣٨٩,٦٦	—		

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

د – دلالة الفروق بين مجموعات العينة موزعين حسب تأثير الحصول على الدبلوم التربوي على اختلاف درجة الرضا الوظيفي

اختبار (ت) لمعرفة ما إن كان هناك أثر لدراسة برنامج الدبلوم التربوي على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية يوضحه جدول رقم ٧. و تشير نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سبق أن درسوا الدبلوم ومن لم يدرسوا بالنسبة للرضا الوظيفي لدى كل منهم . و ربما يعود ذلك إلى عدم وجود فروق كبيرة بين عينة الدراسة من حيث الاعداد التربوي ، إذ أن من المعلوم أن الدبلوم إنما يدرسه من ليسوا خريجي كلية التربية . ويعني ذلك أن الدبلوم التربوي لم يكن مؤثرًا لدرجة كبيرة على تغيير مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين (عينة الدراسة) ، ويعني ذلك عدم صحة الفرضية الرابعة من فروض الدراسة .

جدول رقم ٧ . نتائج اختبار (ت) بين متوسطات استجابات المعلمين عينة الدراسة لمعرفة أثر الحصول على دبلوم تربوي على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي .

المحور	قيمة ت	مستوى الدلالة
١ – خصائص بيئة العمل	١,٤٢	غير دالة
٢ – صفات و مميزات العمل	٠,٧٠	غير دالة
٣ – العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية	٠,٣٣	غير دالة
٤ – الصفات و المميزات الفردية	.,٢١	غير دالة
٥ – أهمية المواد الاجتماعية	٠,٦٤	غير دالة

هـ – دلالة الفروق بين مجموعات العينه موزعين حسب تأثير الجامعة التي حصل منها المعلمون على مؤهلاتهم الجامعية (جامعة الملك سعود ـ جامعة الإمام ـ أخرى)

أما جدول رقم ٨ ، فيعرض تحليل التباين ANOVA لاستجابات عينة الدراسة لمقياس الرضا الوظيفي و أثر متغير الجامعة التي درس بها معلمو المواد الاجتماعية (أفراد عينة الدراسة) على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي . و قد أظهر تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط استجابات عينة الدراسة لبعدين من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي .

الأول : خصائص بيئة العمل، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريوس من جامعة الإمام (حيث المتوسط = ١٤,٢٣ كما يبين اختبار شيفيه Scheffe، بينما بلغ المتوسط للحاصلين على شهاداتهم من جامعة الملك سعود = ١٢,٣٣).

الثاني : بعد صفات و مميزات العمل، حيث ظهر تباين بين خريجي الجامعتين عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ كذلك لصالح خريجي جامعة الإمام (المتوسط = ٢٧,٧٧ كما يوضح اختبار شيفيه بينما بلغ المتوسط لخريجي جامعة الملك سعود ٢٣,٨١). ويوضح ذلك أن خريجي جامعة الإمام يتمتعون بمستوى رضًا وظيفي أعلى من زملائهم خريجي جامعة الملك سعود، مما يعني صحة الفرضية الخامسة من فروض الدراسة.

والسبب في تحقق الرضا الوظيفي في هذين البعدين لدى خريجي جامعة الإمام يعود (في تصور الباحث) إلى أحد احتمالين : إما أن يكون ذلك ناتجًا عن علو مستوى الطموح لدى خريجي جامعة الملك سعود أكثر منه لدى خريجي جامعة الإمام، أو أن ذلك يعود إلى قناعة أكثر لدى خريجي جامعة الإمام بما هم فيه من وضع وظيفي بخلاف أقرانهم خريجي جامعة الملك سعود. وعلى كل حال، فإن ذلك المؤشر يتعلق بالفوائد المتوقعة والتي تعود على المعلم خصوصاً ميزات العمل و صفاته وخصائص بيئة العمل .

جدول رقم ٨ . تحليل التباين لعينة الدراسة لقياس أثر الجامعة التي درس بها المعلم على الرضا الوظيفي.

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلاله
١ - خصائص بيئة	بين المجموعات	٢	٨٠,٦٤	٤٠,٣٢		
العمل	داخل المجموعات	١٠٢	٩٥٢,٧٥	٩,٣٤	٤,٣٢	دالة *
	المجموع	١٠٤	١٠٣٣,٣٩	—		
٢ - صفات و مميزات	بين المجموعات	٢	٣٩٨,٩٦	١٩٩,٤٨		
العمل	داخل المجموعات	١٠٢	٤٠٦٧,١٧	٣٩,٨٧	٥,٠٠	دالة **
	المجموع	١٠٤	٤٤٦٦,١٣	—		

تابع جدول رقم ٨.

المحور	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلاله
٣ - العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٥,٤٠	٢,٧٠		
و العلاقات	داخل المجموعات	١٠٢	٦٧٠,٤٤	٦,٥٧	٠,٤١	غير دالة
الإنسانية	المجموع	١٠٤	٦٧٥,٨٥	—		
٤ - الصفات و المميزات	بين المجموعات	٢	٨٤,٨٨	٤٢,٤٤		
الفـرديه	داخل المجموعات	١٠٢	٤٠٧٩,٦٥	٤٠,٠٠	١,٠٦	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٤١٦٤,٥٣	—		
٥ - أهمية المواد	بين المجموعات	٢	٥,٣٠	٢,٦٥		
الاجتماعية	داخل المجموعات	١٠٢	٣٨٤,٣٥	٣,٧٧	٠,٧٠	غير دالة
	المجموع	١٠٤	٣٨٩,٦٦	—		

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

**دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ .

و - دلالة الفروق بين مجموعات العينة حسب تخصص معلمي المواد الاجتماعية (تاريخ - جغرافيا)

تم تطبيق اختبار (ت) لمعرفة أثر متغير تخصص أفراد عينة الدراسة (تاريخ ، وجغرافيا) على استجاباتهم لمقياس الرضا الوظيفي . يوضح جدول رقم ٩ أثر ذلك المتغير . وكما يشير الجدول المعروض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية أفراد عينة الدراسة بسبب التخصص ، مما يعني عدم تأثير التخصص في استجابات هؤلاء المعلمين ، ويعني ذلك عدم صحة الفرضية السادسة من فروض الدراسة .

جدول رقم ٩ . اختبار (ت) لمعرفة أثر تخصص المعلمين - تاريخ ، وجغرافيا على درجة الرضا الوظيفي .

المحور	قيمة ت	الدلاله
١ - خصائص بيئة العمل	١,٤٣	غير دالة
٢ - صفات و مميزات العمل	١,٢١	غير دالة

تابع جدول رقم ٩ .

المحور	قيمة ت	الدلاله
٣ - العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية	٠,٥٢	غير دالة
٤ - الصفات و المميزات الفردية	٠,٧٩	غير دالة
٥ - أهمية المواد الاجتماعية	٠,٠٣	غير دالة

ملخص نتائج الدراسة

أولاً : فيما يتعلق بدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية بمدارس مدينة الرياض الحكومية في المرحلة المتوسطة؟ وقد أظهرت نتائج مقياس الرضا الوظيفي أن مقدار الرضا الوظيفي العام أكثر من جيد، إذ يشير ملحق رقم ١ إلى أن اكثر من ٧٤٪ من معلمي المواد الاجتماعية راضون عن مهنتهم كما توضح الفقرة ٥٩ من البعد (و - درجة الرضا الوظيفي بوجه عام) . و هذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصل إليها كل من المنصوري [٤، ص ص ١١٩ - ١٢٥]، وأحمد [١١، ص ص ٢٧٨ - ٣٢٥]، ونتائج دراسة أحمد وكمال [٧، ص ص١١ - ٤٦] .

أما تحليل معدل متوسطات أبعاد الرضا الوظيفي (جدول رقم ٣)، فتشير إلى أن خصائص البيئة المدرسية من مظهر الحجرات الدراسية و مستوى الإضاءة ومدى توافر الوسائل التعليمية و مستوى الصيانة كلها لم تكن في وضع مرض كما يعتقد معلمو المواد الاجتماعية عينة الدراسة، حيث أشار أكثر من ٥٦٪ منهم إلى عدم الرضا عن هذا البعد، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة نيفتونKniveton [٨، ص ص ٣٦١ - ٣٧١] . و يعني ذلك ضرورة العناية بهذه الجوانب من قبل الجهات المعنية بالتعليم . أما فيما يتعلق بصفات ومميزات العمل، والتي كان يتوقع أن تأتي درجة الرضا فيها عالية عطفاً على كادر المعلمين الذي يتمتع به المعلم السعودي لكن درجة الرضا عن هذا البعد كانت ٥١,٥ ، و من الصعب إعطاء أي تفسير لذلك التدني في هذا البعد .

غير أن الجزء المتعلق بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية من مقياس الرضا الوظيفي يحتل الأولوية لدى معلمي المواد الاجتماعية (عينة الدراسة)، وهو أمر لم يكن ذا أهمية في الدراسات التي سبق استعراضها مما يدل على انفراد هذه الدراسة بهذه النتيجة . كما

يظهر المعلمون رضًا متدنيًا لافتًا للانتباه عن أسلوب وزارة المعارف في إيجاد الحوافز للمعلمين (١٤٪ من المعلمين عينة الدراسة فقط راضون عن ذلك الاسلوب) . كما أظهر مقياس الرضا الوظيفي عدم ارتياح معلمي المواد الاجتماعية لنصابهم التدريسي الأسبوعي من الحصص، إذ يشير ٧٨,١٪ إلى عدم رضاهم عن عدد الحصص الأسبوعية التي يكلفون تدريسها .

ثانيًا : أما بالنسبة لفروض الدراسة التي اشتملت على ستة فروض توضح مدى الاختلاف بين معلمي المواد الاجتماعية بالنسبة لرضا كل منهم عن وظيفته مقارنةً بمتغيرات الخبرة، و العمر، و التخصص، والجامعة التي تخرج منها المعلم، و الدرجة العلمية، والدبلوم التربوي؟ فبناءً على التحليل الإحصائي السابق لنتائج الدراسة يمكن تلخيص نتائج اختبار الفروض على النحو التالي :

١ - تشير النتائج الإحصائية لهذه الدراسة (اختبار ت) (جدول رقم ٧ وجدول رقم ٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المواد الاجتماعية بالنسبة لمتغير أثر الحصول على الدبلوم التربوي، و هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الديحان والبابطين [١٥ ، ص ص ٣٦ - ٦٣]، و كذلك لم يكن للتخصص (التاريخ والجغرافيا) أثر على اختلاف استجابات عينة الدراسة حول الرضا الوظيفي .

٢ - يوضح تحليل التباين ANOVA الوارد في جدول رقم ٤ وجدول رقم ٥ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة بالنظر إلى عمر المعلمين، وسنوات الخبرة، و هذه تتفق مع النتيجة التي توصل إليها المنصوري [٤ ، ص ص ١٦٢ - ١٦٩] . وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من أحمد وكمال [٧ ، ص ص ١١ - ٤٦]، ودراسة الديحان والبابطين [١٥ ، ص ص ٣٦ - ٦٣] اللتين وجدتا أن الخبرة تؤثر في درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين لصالح ذوي الخبرة الطويلة في ميدان التدريس .

٣ - بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية، يشير تحليل التباين (جدول رقم ٨) إلى وجود تباين بين متوسط درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين الحاصلين على بكالوريوس الآداب و الحاصلين على بكالوريوس التربية لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية، وذلك فيما يتعلق ببعد أهمية المواد الاجتماعية في خطة الدراسة الوارد في مقياس الرضا الوظيفي . و يعني ذلك قناعة أكثر لدى معلمي المواد الاجتماعية من الحاصلين على .

بكالوريوس التربية بما تخصصه خطة الدراسة الحالية في المرحلة المتوسطة من حصص واهتمام بمنهج المواد الاجتماعية . عدا ذلك فلا يوجد تباين بين استجابات المعلمين في مقياس الرضا .

وبالتالي يمكن إيجاز نتيجة تحليل فروض الدراسة فيما يتعلق بأثر متغيرات العمر ، والخبرة ، والتخصص ، والدبلوم التربوي على درجة الرضا الوظيفي بالقول بأنه لم يكن لهذه المتغيرات المستقلة أثر يذكر على استجابات أفراد عينة الدراسة كما أشار إلى ذلك تحليل التباين واختبار (ت) . أما فيما يختص بمتغير الدرجة العلمية ، فقد جاءت لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية . أما متغير الجامعة التي تخرج منها المعلم ، فقد وجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح معلمي المواد الاجتماعية خريجي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

الخاتمة و التوصيات

ركزت هذه الدراسة على محاولة التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية . و قد وجد أن الرضا الوظيفي لدى المعلمين عال . كما وجد أن جانب العلاقات الاجتماعية والإنسانية تحتل المركز الأول من اهتمامات معلَمي المواد الاجتماعية . كما أظهرت هذه الدراسة عدم تأثير متغيرات الخبرة ، والعمر ، والتخصص ، والدبلوم التربوي على درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المواد الاجتماعية . بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا فيما يخص متغير الدرجة العلمية لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية مقابل المعلمين الحاصلين على بكالوريوس الآداب ، و متغير الجامعة التي تخرج منها المعلم لصالح خريجي جامعة الإمام مقابل المعلمين خريجي جامعة الملك سعود .

و على ضوء النتائج السابقة فإن الباحث توصل إلى التوصيات التالية :

١ - ضرورة تخفيض النصاب الأسبوعي لمعلم المواد الاجتماعية للرفع من الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية .

٢ - ضرورة إعادة النظر في الفرص المهيأة للمعلم لغرض الترقية ، وخصوصًا الترقية العلمية التي أشار كثير من معلمي المواد الاجتماعية إلى أنها غير مرضية .

٣ - تهيئة البيئة المدرسية وتحسينها (من مبان مدرسية ، وعناية بنظافة المدرسة ،

وأعمال الصيانة . . . إلخ) لتكون أكثر قابلية لمعلمي المواد الاجتماعية، مما يؤثر على زيادة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين، حيث وجد الرضا عن هذا الجانب منخفض جدًا.

٤ - إجراء المزيد من الدراسات و البحث العلمي للتعرف على أساليب تحسين الرضا الوظيفي لمعلمي المواد الاجتماعية، وكذلك للوصول إلى تفسير دقيق لبعض النتائج التي لم يمكن تفسيرها في هذه الدراسة بدقة مثل : ازدياد الرضا عن العمل لدى المعلمين خريجي جامعة الإمام، و كذلك صفات ومميزات العمل كالترقيات والعلاوة الدورية التي جاءت درجة الرضا الوظيفي عنها متدنية في الوقت الذي كان يتوقع أن تكون مرضية عطفاً على كادر المعلمين الذي يمتاز به المعلم السعودي.

٥ - تعزيز الجانب المتعلق بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية لمعلمي المواد الاجتماعية، حيث أظهر هذا الجانب رضًا عاليًا لدى معلمي المواد الاجتماعية .

٦ - زيادة مراعاة الخطة الدراسية لمنهج المواد الاجتماعية لزيادة جانب الرضا عند معلمي المواد الاجتماعية حيث أبدى المعلمون (عينة الدراسة) درجة رضًا غير عالية.

ملحق رقم ١ . خلاصة استجابات عينة الدراسة حول درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية موضحة حسب الأبعاد الستة

أ - خصائص البيئة المدرسية

العبارة	راض		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١ - المظهر العام لحجرات الدراسة	٤٣	٤١,٠	٥٨	٥٥,٢	٤	٣,٨
٢ - مظهر مكتبك الخاص أو مكان الجلوس (غرفة المدرسين)	٤١,٩٤٤	٦١	٥٨,١	—	—	
٣ـ المستوى العام لنظافة المدرسة	٦١	٥٨,١	٣٧	٣٥,٢	٧	٦,٧
٤ - مستوى وسائل الإضاءة و التكييف	٢٣	٢١,٩	٧٧	٧٣,٣	٥	٤,٨
٥ - مستوى الوسائل التعليمية المتاحة لك في المدرسة	٢٢	٢١,٠	٧٦	٧٢,٤	٧	٦,٧
٦ - مستوى صيانة المدرسة	٣٨	٣٦,٢	٥٨	٥٥,٢	٩	٨,٦

تابع أ - خصائص البيئة المدرسية

العبارة	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٧ - خدمات الراحه (المطعم، المقصف. . . إلخ)	٢٥	٢٣,٨	٦٩	٦٥,٧	١١	١٠,٥
٨ - مستوى مكتبة المدرسة من حيث تنظيمها و تجهيزها	٤٨	٤٥,٧	٤٤	٤١,٩	١٣	١٢,٤
٩ - خدمات السكرتارية في المدرسة (طباعة أوراق، تصوير . . . إلخ).	٥٧	٥٤,٣	٤٣	٤١,٠	٥	٤,٨
١٠ - الخدمات الصحية التي توفرها لك المدرسة	٢٠	١٩,٠	٦٧	٦٣,٨	١٨	١٧,٢
المتوسط	٣٨,١	٣٦,٣	٥٩	٥٦,٢	٧,٩	٧,٦

ب - صفات و مميزات العمل

العبارة	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١١ - الراتب الشهري الذي تتقاضاه	٩٣	٨٨,٦	٧	٦,٧	٥	٤,٨
١٢ - نظام العلاوة السنوية	٨٩	٨٤,٨	١١	١٠,٥	٥	٤,٨
١٣ - نظام الإجازات السنوية	٦٣	٦٠,٠	٣٨	٣٦,٢	٤	٣,٨
١٤ - نظام الإجازات المرضيّة	٥٨	٥٥,٢	٣٧	٣٥,٢	١٠	٩,٥
١٥ - نظام التقاعد	٥٥	٥٢,٤	٣١	٢٩,٥	١٩	١٨,١
١٦ - نظام الإجازات الاضطرارية	٣٦	٣٤,٣	٥٨	٥٥,٢	١١	١٠
١٧ - أسلوب تقويم الأداء الوظيفي	٤٩	٤٦,٧	٤٠	٣٨,١	١٦	١٥,٣
١٨ - ساعات العمل المقررة	٦١	٥٨,١	٣٦	٣٤,٣	٨	٧,٧
١٩ - عدد الحصص الأسبوعية المقررة عليك	٢٠	١٩,٠	٨٢	٧٨,١	٣	٢,٩
٢٠ - فرص التقدم العلمي التي تتيحها لك) مهنتك (الدورات . . . إلخ	١٦	١٥,٢	٧٦	٧٢,٤	١٣	١٢,٤
٢١ - فرص الترقي الوظيفي التي تتيحها لك وظيفتك	١٩	١٨,١	٦٩	٦٥,٧	١٧	١٦,٢
٢٢ - تعامل الإدارة في المدرسة (المساواة بين الجميع، حسن المعاملة)	٧٦	٧٢,٤	١٢	١١,٤	١٧	١٦,٢
٢٣ - نظام الاتصالات الإدارية داخل المدرسة (متابعة المعاملات . . . إلخ)	٦٠	٥٧,١	١٩	١٨,١	٢٦	٢٤,٨
٢٤ - الأسلوب المتبع لاختيار إدارة المدرسة	٣٧	٣٥,٢	٣٧	٣٥,٢	٣١	٢٩,٥
٢٥ - أسلوب وزارة المعارف والمدرسة في إيجاد الحوافز للمعلم	١٤	١٣,٣	٧٤	٧٠,٥	١٧	١٦,٢

تابع ب - صفات و مميزات العمل

العبارة	راض		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٢٦ - أسلوب مدير المدرسة في إدارته	٧٧	٧٣,٣	١٤	١٣,٣	١٤	١٣,٣
٢٧ - قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات	٧٥	٧١,٤	١٣	١٢,٤	١٧	١٦,٢
٢٨ - عدالة مدير المدرسة في التعامل مع منسوبيها	٧٥	٧١,٤	١١	١٠,٥	١٩	١٨,١
المتوسط	٥٤,١	٥١,٥	٣٦,٩	٣٥,٢	١٤	١٣,٤

جـ - العوامل الاجتماعية و العلاقات الإنسانية

العبارة	راض		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٢٩ - التقدير و الاعتراف من المجتمع لمكانتك الوظيفية	٣٤	٣٢,٤	٥٥	٥٢,٤	١٦	١٥,٢
٣٠ - السمعة و الشهرة التي تنالها أسرتك من وظيفتك	٣٨	٣٦,٢	٤٢	٤٠,٠	٢٥	٢٣,٨
٣١ - الوقت الذي تتيحه لك وظيفتك لقضاء وقت كاف مع أسرتك	٨٣	٧٩,٠	٢٠	١٩,٠	٢	١,٩
٣٢ - مستوى العلاقات الإنسانية في المدرسة بشكل عام	٩٤	٨٩,٥	٧	٦,٧	٤	٣,٩
٣٣ - مستوى العلاقات السائدة بين الزملاء (المعلمين)	٩٠	٨٥,٧	١٠	٩,٥	٥	٤,٨
٣٤ - مستوى علاقتك مع زملاء التخصص (معلمو المواد الاجتماعية)	٩٦	٩١,٤	٧	٦,٧	٢	١,٩
٣٥ - مستوى علاقتك مع مدير المدرسة	٩٧	٩٢,٤	٢	١,٩	٦	٥,٨
٣٦ - مستوى علاقتك مع أولياء أمور الطلاب	٨١	٧٧,١	١٣	١٢,٤	١١	١٠,٥
٣٧ - مستوى علاقتك مع الطلاب	٩٧	٩٢,٤	٣	٢,٩	٥	٤,٨
المتوسط	٧٨,٩	٧٥,١	١٧,٧	١٦,٨	٨,٤	٨,١

د - الصفات والمميزات الفردية

العبارة	راض		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٣٨ـ مدى تلبية وظيفتك لمتطلباتك الشخصية وطموحاتك	٤٢	٤٠,٠	٤٨	٤٥,٧	١٥	٤,٣
٣٩ـ ما يتاح لك من فرص لتحقيق طموحاتك و أهدافك	٢٤	٢٢,٩	٦٥	٦١,٩	١٦	١٥,٣
٤٠ـ ما يتاح لك من فرص للإنجاز في عملك	٣٧	٣٥,٢	٥٤	٥١,٤	١٤	١٣,٣
٤١ـ مقدار ما يتاح لك من إمكانات تساعدك في الإبداع و الابتكار	٢٣	٢١,٩	٧٣	٦٩,٥	٩	٨,٦
٤٢ـ القدر المتاح لك لتحمل المسؤولية	٧٢	٦٨,٦	٢٢	٢١,٠	١١	١٠,٥
٤٣ـ القدر المتاح لك لإبداء رأيك الخاص	٦١	٥٨,١	٢٧	٢٥,٧	١٧	١٦,٢
٤٤ـ ما تتيحه وظيفتك من شعور بالأمن على معيشتك	٨٩	٨٤,٨	٧	٦,٧	٩	٨,٦
٤٥ـ ما يتاح لك من فرص لتطبيق آرائك و أفكارك الخاصة	٤٤	٤١,٩	٣٨	٣٦,٢	٢٠	٢١,٩
٤٦ـ تقدير مدير المدرسة و اعترافه بمجهوداتك	٧٨	٧٤,٣	١١	١٠,٥	١٦	١٥,٢
٤٧ـ تقدير موجه المادة و اعترافه بمجهوداتك	٦٠	٥٧,١	٢٤	٢٢,٩	٢١	٢٠,٠
٤٨ـ ما تتيحه وظيفتك من شعور بالمتعة و السرور	٥٨	٥٥,٢	٣٣	٣١,٤	١٤	١٣,٣
٤٩ـ القدر الذي يتيحه مرتبك لتغطية متطلباتك الضرورية	٨٧	٨٢,٩	٩	٨,٦	٩	٨,٦
٥٠ـ ما تحققه لك وظيفتك من مشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية	٣٩	٣٧,١	٤٩	٤٦,٧	١٧	١٦,٢
٥١ـ شعورك بالتكيف مع المهام و الأعمال التي تمارسها	٧٤	٧٠,٥	١٩	١٨,١	١٢	١١,٥
٥٢ـ ما تتيحه لك وظيفتك للتعرف على نتائج عملك	٧٠	٦٦,٧	١٧	١٦,٢	١٨	١٧,٢
٥٣ـ مدى ما تحققه لك وظيفتك من شعور بالانتماء إلى مجال التربية	٧٩	٧٥,٢	١٧	١٦,٢	٩	٨,٦
المتوسط	٥٨,٦	٥٥,٨	٣٢,١	٣٠,٥	١٤,٢	١٣,١

هـ - أهمية المواد الاجتماعية في الخطة الدراسية

العبارة	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٥٤ـ تعطي خطة المنهج الدراسي المواد الاجتماعية القيمة اللائقة بها	٤٧	٤٤,٨	٣٣	٣١,٤	٢٥	٢٣;٨
٥٥ـ عدد حصص المواد الاجتماعية في الخطة الدراسية كافية	٨٩	٨٤,٨	١٣	١٢,٤	٣	٢,٩
٥٦ـ الاهتمام بالمواد الاجتماعية من قبل وزارة المعارف مقارنة بغيرها	٤٣	٤١,٠	٤٨	٤٥,٧	١٤	١٣,٣
٥٧ـ أحس بالفخر حين أدرّس المواد الاجتماعية	٧٨	٧٤,٣	١٣	١٢,٤	١٤	١٣,٣
٥٨ـ ما وصل إليه تطوير مناهج المواد الاجتماعية هو أفضل ما يمكن	٢٠	١٩,٠	٦٨	٦٤,٨	١٧	١٦,٢
المتوسط	٥٥,٤	٥٢,٨	٣٥	٣٣,٣	١٤,٦	١٣,٩

و - درجة الرضا الوظيفي بوجه عام

العبارة	راضٍ		غير راض		غير متأكد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٥٩ـ قرر درجة الرضا عن وظيفتك بوجه عام، مع عدم الرجوع إلى إجاباتك السابقة	٧٨	٧٤,٣	١٧	١٦,٢	٧	٦,٧

المراجع

[١] Hankin , Barclay . *Managing Job Satisfaction : A Practical Guide* . New York: Hillbex Press , 1982 .

[٢] Gruneberg, Michael M. *Job Satisfaction - A Reader.* London: Macmillan, 1976.

[٣] العديلي، ناصر بن محمد. «الرضا الوظيفي : دراسة ميدانية لاتجاهات و مواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.» الولايات المتحدة الامريكية: جامعة ولاية كاليفورنيا، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م .

[٤] المنصوري، محسن مجيد. *الرضا عن العمل بين المعلمين و المعلمات في المدارس الابتدائية في مدينة بغداد و ضواحيها*. بغداد: جامعة بغداد، ١٩٧٠م.

[٥] القبلان، يوسف محمد. *آثار التدريب الوظيفي على الرضا الوظيفي*. الرياض: معهد الإدارة العامه، ١٤٠١ هـ/ ١٩٨١م.

[٦] أسعد، محمد محسن علي، و نبيل إسماعيل رسلان. *الرضا الوظيفي للقوى البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية*. جدة: مركز البحوث والتنمية، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٨٤م.

[٧] أحمد، شكري سيد، و أمينة عباس كمال. «أثر كل من اتجاهات المعلمات القطريات نحو مناهج المواد الاجتماعية، و رضاهن عن العمل على التحصيل الدراسي للتلميذات في المرحلة الابتدائية.» *مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر*، م ٢، ع ٣ (يناير ١٩٩٣م)، ١١ - ٤٦.

[٨] Kniveton, Bromley H. " An Investigation of Factors Contributing to Teachers Job Satisfaction." *School Psychology International(SAGE)*, 12 (1991), 361 - 71.

[٩] لجنة التربية الحكوميه. *تطور التربية في الصين: ١٩٨٤ - ١٩٨٦م*. ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[١٠] منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو. *مكانة المعلمين: وثيقة لتطويرها*. ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[١١] أحمد، شكري سيد. «الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمي و خبرتهم التدريسية.» *حولية كلية التربية، جامعة قطر*، م ٨، ع ٨ (١٤١١هـ/ ١٩٩١م)، ٢٧٨ - ٣٢٥.

[١٢] Goodlad, John I. *A Place Called School: Prospects for the Future.* New York: McGraw Hill, 1984.

[١٣] Weslender, Darrell, and Val Arnsdorf. " Profile of an Effective Social Studies Teacher." Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies Boston, Mass. (November 1982), 30 pages, ERIC.

[١٤] Kniveton, Bromley H. "An Investigation of Factors Contributing to Teachers' Job Satisfaction." *School Psychology International*, 12 (1991), 361 - 71.

[١٥] الديحان، محمد عبدالرحمن، و عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين. *استطلاع آراء معلمي المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو رضاهم عن مهنة التعليم*. مركز البحوث التربوية و النفسية، جامعة أم القرى، (١٤١١ هـ/ ١٩٩١م)، ٩ - ١١٠.

[١٦] عيسى، محمد رفقي. «علاقة العون الإرشادي للزميلات بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات الرياض و رؤيتهن العامة للمهنه.» *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، م ٩، ع٣٣ (خريف ١٩٩٤م)، ٧٥ - ١١٦.

[١٧] Jordan, Lois E. "Job Satisfaction among Middle School Social Studies Teachers Who Practice

Traditional Modes of Instruction and Those Organized Into Interdisciplinary Teams (Traditional Instruction)." *Dissertation Abstracts International,* V: 55-09 A (1994), 2789.

[١٨] الإدارة العامة للتعليم بالرياض . *الكتاب الإحصائي السنوي*. الرياض، ١٤١٥ هـ .

[١٩] Scheaffer , Richard L., William Mendwnhall , and Lyman Ott . *Elementary Survey Sampling*. Boston : Duxbury Press, 1986.

Social Studies Teachers' Job Satisfaction in Riyadh Intermediate Schools and Its Relation with Some Variables

Abdollah I. Alajaji

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to investigate job satisfaction for social studies teachers in the intermediate schools in Riyadh, Saudi Arabia . It was also aimed to find out to what extent do social studies teachers at the intermediate schools differ in their job satisfaction. An instrument was developed for this study. The reliability and validity of the instrument were done. A questionnaire was designed to measure teachers' job satisfaction. Needless to state that many items in the questionnaire were previously used in a different study . The population of this study consists of all 400 social studies teachers working in 137 intermediate schools in the city of Riyadh, Saudi Arabia . A sample of 38 schools (28% of Riyadh's intermediate schools) was randomly selected. All 114 social studies teachers working in these schools participated in this study . Of the questionnaires delivered to the schools, 105 were returned (92%) and statistically analyzed. Results of the study show that 74% of social studies teachers were satisfied in their job. The results also show no correlation between job satisfaction and the following independent variables: age, experience, training, and area of speciality. Meanwhile, statistical analysis show some correlation between degree and job satisfaction . Correlation was also found between job satisfaction and school of graduation for Al-Imam Mohd. Bin Saud University.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣١٥-٣٤٤ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

مفهوم أصول التربية الفنية المعاصرة

محمد عبد المجيد فضل
أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث: تحاول هذه الدراسة تحديد مفهوم أصول التربية الفنية. ولتحقيق هذه الغاية، فقد عمد الباحث إلى استقراء آراء الباحثين في هذا المجال، وإلى استقصاء المعنى المعجمى للأصول، وأجرى مقارنات بين ما كتبه المختصون في هذا المجال. فحدد معاني أصول التربية الفنية وما ينبغي أن تشتمل عليه من موضوعات تربوية فنية. وبالتحديد الدقيق لمعاني التربية الفنية أصبح من الممكن تحديد ما ينبغي أن يدرس من موضوعات تحت هذا الاسم.

وقد توصل الباحث إلى أن أصول التربية الفنية تشمل (١) دراسة النشأة الأولى للتربية الفنية، كما تشمل (٢) المواضيع الأساسية التي ينبغي أن تتناولها التربية الفنية. وبما أن الموضوع الأول لم يعالج ويقدم للدارس والقارئ العربي بصورة متكاملة، فقد عمد هذا البحث على توضيحه وتعرض لموضوع التلمذ أو التمهن apprenticeship ولنشأة الأكاديميات وطرق التدريس بها. وقد اختتم الباحث بحثه ببعض التوصيات التي يأمل أن تكمل جوانب أصول التربية الفنية وتفيد الدارسين فى كل البلاد العربية.

مقدمة الدراسة، وأهميتها

هناك مادة دراسية تسمى بهذا الاسم «أصول التربية الفنية» تدرّس بجامعات وكليات السواد الأعظم من البلاد العربية عامة، ودول الخليج خاصة. وقد لاحظ الباحث أن بعض الغموض يكتنف هذا المصطلح ويجعل تدريس هذه المادة قاصراً غير مكتمل. وهذا يستدعى لفت أنظار الحادبين على التربية عامة، وعلى التربية الفنية خاصة، لتعديل مفردات هذه المادة، ووضع توصيفاتها عند إعداد مناهج التربية الفنية أو مقرراتها.

أهداف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ - تحديد معاني أصول التربية الفنية .

٢ - الوقوف على المفاهيم السائدة لأصول التربية الفنية .

٣ - عرض الأعمال التربوية الفنية التي قدمت تحت هذا العنوان .

٤ - تحديد المفهوم الشامل لأصول التربية الفنية ، وما ينبغي أن يشتمل من مواضيع تربوية فنية .

مصطلحات البحث

(١) *أصول :* تعني كلمة أصول عدة معاني نعرضها بإيجاز فأصل الشي . . . أساسه الذي يقوم عليه . . . ومنشؤه الذي ينبت منه « والأصلي » ما كان أصلاً في معناه ويقابل بالفرعي أو الزائد، أو الاحتياطي أو المقلد [١ ، ص ٢٠] .

ومن مشتقات الأصل الثلاثي لكلمة أصول (أصَّل) (بتشديد الصاد المفتوحة)[١] وتعني « جعل له أصلاً ثابتاً يبنى عليه . » (والأصالة) في الرأي جودته ، (والأصالة) في الأسلوب ابتكاره (والأصالة) في النسب عراقته . . . (والأصول) : أصول العلوم : قواعدها التي تبنى عليها الأحكام؛ والنسبة إليها أصولي . وأصول الفقه القرآن والسنة والإجماع والقياس [١ ، ص ٢٠] .

ونخلص من هذا إلى أن المعنى المعجمي (لأصول) يسمح بتناول الموضوع المدروس من جانبين :

١ - دراسة النشأة الأولى والجذور للموضوع المدروس .

٢ - دراسة قواعد الموضوع وأسسه .

وقد ركّز الذين كتبوا عن أصول التربية الفنية على جانب واحد وهو الجانب الثاني فقط واكتفوا بتلميحات يسيرة موجزة تتسم بالمحلية وعدم الشمول . وسنتعرض لذلك - تحت عنوان الدراسات السابقة لموضوع أصول التربية الفنية - ولعل من الجديد في هذا

---

١ ما بين القوسين من إضافة الكاتب .

البحث هو تناول الجانب الأول أو المعنى الأساسى لمصطلح « أصول» إذ لم يتعرض حتى اليوم كاتب بالعربية لنشأة التربية الفنية وتطورها على المستوى العالمي .

(٢) *التربية الفنية* : التربية الفنية مصطلح جديد لازال غامضا ومستغلقاً حتى على بعض العاملين في مجال الفن . ولكي نستجلي معاني هذا المصطلح نبدأ بذكر معاني التربية أولاً ؛ ففي فصل الراء وباب الواو والياء من *القاموس المحيط* يقول مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي : «رَبَا رُبُوا (كعُلُو) ورباء (بكسر الراء)[٢] زاد ونما . . . والرابية والرَّباة ما ارتفع من الأرض . وأُخذةٌ رابية» : شديدَة زائدة وربوت في حَجْره رَبْواً ورُبُوّاً (بضم الراء والباء وتشديد الواو)[٣] وربيت رَبا ورُبياً (بفتح الراء في الأولى وضمها في الثانية)[٤] نشأت . وربيته تربية غذوته . والرَّباء « كسماء»، الطول» [٢ ، ص ٨٠] .

أما في *المعجم الوسيط* فقد كتب المؤلفون : «رَبا الشيء رَبْواً ورُبُوّا نما وزاد ، وفي التنزيل العزيز ﴿وترى الأرض هامدة فاذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت﴾ زادت وانتفخت لما يتداخلها من الماء والنبات . ويقال ربا المال زاد . وربا علا وارتفع . والفَرسُ أنتفخ من عَدْو أو فزع . وربا الجرح : ورم . وربا السويق ونحوه : صب عليه الما فانتفخ . وربا في البيت وفي بني فلان : نشأ . وربا الرابية ونحوها علاها .

رَبَي (بفتح الراء وكسر الباء وفتح الياء) في بني فلان رَبَواً ورُبُوّاً : نشأ فيهم . وأربى على الخمسين : زاد . وأربى أخذ أكثر مما أعطى . وأربى أتى الربا أو عمل به . . . وَرَبا شئيا نماه وزاده . . . (ربَّاهُ) نماه وربا فلانا غذاه ونشَّأه . وربَّاه نمَّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية . . . .

تربَّي تَنَشَّأ وتغذى وتثقف والرابية ما ارتفع من الأرض ويقال : أخذة رابية : شديدة زائدة . . . والربا : الفضل والزيادة» [١ ، ص ٣٢٦] .

ويمكن أن نخلص من النصوص السابقة - الماخوذة من معجمين أحدهما قديم ، والآخر حديث معاصر - إلى أن أهم معاني التربية بكل أوزانها أو مصادرها هو الزيادة .

وعلى هذا يكون معنى « التربية الفنية» الزيادة أو التنمية باستخدام الأنشطة الفنية

---

٢ مابين القوسين من إضافة الكتاب .
٣ مابين القوسين من إضافة الكتاب .
٤ مابين القوسين من اضافة الكتاب .

المختلفة. والزيادة هنا معنوية تعني زيادة (أو تنمية) المعارف والخبرات، والمهارات والقدرات ومنها التآزر البصري واليدوي. كما أنها تشمل الزيادة في اكتساب بعض القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية كالصبر والإتقان على سبيل المثال. فالصبر قيمة دينية تزداد عن طريق الفن لأن ممارسة أي نوع من الفن يعني ممارسة الصبر ومعايشته، فلا يكتمل أي عمل من الأعمال الفنية دون أن يصبر عليه صانعه، فمعالجة الألوان، والسطوح، والملابس، والأشكال والأحجام وإيجاد نوع من التوازن والإيقاع والانسجام والترديد في عمل فني يحتاج إلى صبر حتى يخرج في صورة متكاملة متقنة. والإتقان، كالصبر، قيمة من القيم التي يدعو لها الدين، ويقدرها المجتمع، وفي الحديث الشريف: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه.»

ورغم أهمية التربية الفنية فما زالت مجهولة لدى الكثيرين. فما زال كثير من الناس يخلط بين دراسة الفن ودراسة التربية الفنية. فدارس الفن يختلف عن دارس التربية الفنية، في أن الأول شخص يدرس فرعا من فروع الفن ويتخصص فيه. وهذا عادة ما يحدث في عصرنا هذا: إما في كلية الفنون الجميلة، حيث يدرس التصوير التشكيلي أو الرسم أو النحت، وما إليها؛ أو كلية الفنون التطبيقية التي تقدم الخزف، والنسيج، وأشغال الخشب، والمعادن ونحوها. وكثيرا ما تجمع هذه المواد كلها في كلية واحدة في عصرنا الحالى بعد أن تخلص كثير من الناس من التفرقة القديمة بين الفنون الجميلة، والفنون التطبيقية.

أما دارس التربية الفنية فلا تنحصر دراسته - أو تخصصه - في مجال واحد، إذ لابد من تعرفه على جميع الأنشطة الفنية، وفروعها، وأصولها، وتاريخها، إضافة إلى إلمامه بعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق البحث العلمي، وفلسفة الفن، ومبادىء فروع المعرفة الأخرى كالتاريخ وعلم الإنسان أو الأعراق anthropology، وطرائق التدريس المعاصرة التي يتمكن بها من أن يوصل ما يقصد إلى تلاميذه. والتربية الفنية المعاصرة تشمل «أربعة أهداف رئيسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً برسالة التربية الفنية وتتصل هذه الأهداف الأربعة ذات الأهمية البالغة بما يمكن أن يحدث في مجال الفنون البصرية [٣، ص ١٨] وهذه المجالات الأربعة وهي:

١ - *تاريخ الفن*: الذي يدرس الفن في العصور والبيئات المختلفة كما أنه يتعرض للمدارس الفنية قديمها وحديثها، موضحا تواريخ نشأتها، وطرائق تعبير فنانيها وأهدافهم،

وإسهاماتهم في التجديد الأسلوبى .

٢ - *علم الجمال* : ويدرس الجمال في شتى صوره ، ويناقش المفاهيم المختلفة في تفسير أصله ، والنظريات الخاصة به ، وبإمكانات توافره في الأعمال الفنية المختلفة . إضافة إلى تاريخه بوصفه متشعباً من الفلسفة أو بوصفه فرعاً جديداً أصبح هو الفرع الخامس إضافة إلى فروعها القديمة فأصبحت فروع الفلسفة اليوم هي :

أ - الغيبيات : والتي تكتب (الميتافيزيقا) اعتماداً على الكلمة الغربية metaphysics .

ب - علم المعرفة و الذي يكتب أيضاً (ابستمولوجيا) وهو تعريب الأصل الغربي أيضا epistemology .

ج - علم المنطق logic .

د - علم الاخلاق ethics .

هـ - علم الجمال والذي اشتهر بالاسم المعرب أيضاً استطيقا aesthetics .

٣ - *النقد* : ينحصر النقد في قسمين : النقد الذاتي (وهو الذي لا يبرر الحكم على جمال أو قبح العمل الفني) ؛ والنقد الموضوعي الذي يصدر حكمه على العمل بعد توضيح المحامد والمثالب . ولا يتأتى ذلك قبل دراسة العمل وفهم الفن وأسسه وعناصره ، وطرائق تذوقه . وكثيراً ما يتداخل كل من النقد وعلم الجمال ، والتذوق الفني .

٤ - *الإنتاج الفني* : ولعل الإنتاج الفني هو بيت القصيد وهو أهم العناصر الأربعة ، ودارس التربية الفنية ومدرسها لا يمكن أن يتعامل بدونه . وبما أن هدف معلم التربية الفنية هو التربية باستخدام الأنشطة الفنية . فينبغي أن يلم بأساسيات الأنشطة الفنية المختلفة وخصائص الخامات والأدوات والمعدات الخاصة بها ، والطرق المثلى لاستخدامها والأساليب المتباينة التي يمكن أن تتبع في الإنتاج ، والإبداع الفني . وعندما يمارس معلم التربية الفنية مهنته فإنه لا يحدد أسلوباً واحداً لتلاميذه ، ولا يكون هدفه الأصلى والوحيد هو إتقان الجانب الحرفى فقط ، بل هدفه هو غرس عادات ومهارات وقيم من خلال ممارسة الأعمال الفنية على النحو الذي سبق ذكره .

وقد ساد المفهوم القديم للتربية الفنية - بين عدد كبير من الناس ولفترة طويلة من الزمن - والمفهوم القديم للتربية الفنية هو تدريس الفنون كلها ، أو تدريس أى نشاط من الأنشطة الفنية ، وتدريب الدارسين على أيسر الطرق ، وأسهل الأساليب التي ينبغي أن

تتبع لإنتاج عمل فني متقن من الجانب الحرفي .

والرغبة في تعلم الفنون من فنانين يعرفون أساليبها ، ويجيدونها رغبة قديمة لعلها أقدم في ظهورها من مصطلح (أو كلمة) الفن نفسها . فمن المعروف أن التعبير الفني أو التعبير بالخطوط والألوان والرموز والإشارات كان أقدم من التعبير باللغة ، وأن كلمة « فن » تعد من الكلمات التي نشأت بعد أن تكونت الحضارات الإنسانية واستكملت جوانب نموها . وقد توارث الناس أساليب هذا النوع من التعبير وطرائق إبداعه بالطريقة المسماة التتلمذ أو التمهن apprenticeship .

ظهور طريقة التتلمذ أو التمهن

لقد كان ينظر إلى الفن بوصفه حرفة ومهارة من المهارات منذ أقدم العصور التي نعرفها . فكلمة « حيموت – Hemut » التي تعني الفن في مصر القديمة كانت مصورة في شكل آلة بناء . وبعد فترة من الزمن ، وبالتحديد خلال الفترة الكلاسيكية من العصر القديم ، وهي الفترة التي ازدهرت فيها فنون وحضارة الرومان والإغريق . أصبحت الكلمة اللاتينية « آرز ars» ترمز إلى مهارة العمل حسب قواعد محددة ولغرض مخصص ، أو لحرفة أو لمهنة معروفة . . . وهكذا كانت اشتقاقات العصور الوسطى الفرنسية « لا آرت l' art » ، والإيطالية « لا آرتي l'arti » والإسبانية « الآرتى el arte» والإنجليزية « آرت art » ، وكلها مرادفات للمهارة والحرفة والمهنة . ومن هنا اشتقت كلمة « artisan آرتزان » في كل من اللغتين الإنجليزية والفرنسية وكلمة artefic الإيطالية [٤ ، ص ص ٦٤ - ٦٥] ، وجميع هذه الكلمات تعني الحرفي أو الصانع (الماهر) . [٥]

ويذكر آلن شورتر Alan Shorter أن كل أنواع الفنون والعمارة والهندسة وغيرها من التقنيات كانت تعد « حرفا » في الحضارات القديمة ، ففي الحضارة المصرية القديمة كانت الحرف مقدرة تقديراً عظيماً وكانت منسوبة إلى إلههم بتاح في ممفيس Ptah of Memphis الذي كانوا يسمونه نحات النحاتين وخزاف الخزافين . وكان الفنانون الكبار أو المعماريون المتفوقون مثل امحوتب وسينيموت هم الذين يتقلدون في الغالب المناصب الراقية في

---

٥ ما بين القوسين من إضافة الكاتب .

الكهانة . وكان كبير الكهنة في معبد بتاح هو صاحب السيطرة الخاصة على التدريب في مجال الفن بوصفه الزعيم العظيم للفنانين (الحرفيين) .

وبما أن فن العمارة هو أبو الفنون جميعاً فإن الفنانين (الحرفيين) كانوا يتجمعون دائما حول مواقع العمل أو المنشآت الضخمة كالمعابد والقصور وكان لكل مجموعة عمل خاص تقوم به . ولم يكن الصبية (أو التلاميذ أو المتمهنون apprentices) في مستوى واحد من حيث الأداء والإلمام بالفن (أو الحرفة) الخاصة التي يعملون فيها ؛ بل كانوا - بطبيعة الحال - في مستويات مختلفة . فمنهم المبتدئ ، ومنهم المتقدم بعض الشيء ، ومنهم الذي ألَمَّ بأغلب جوانب فنه وشارف مستوى الإجادة التامة والتخصص . وكانت معاملة الفنانين لتلاميذهم مختلفة ، وكان الفنانون اليونانيون القدامى يعملون بمقابل مادي . وإضافة إلى ذلك كانوا يتقاضون أجوراً من تلاميذهم ، وقد ذكر أفلاطون أسماء بعض الفنانين الذين كانوا يأخذون أجراً (رسوماً دراسية) من تلاميذهم مقابل تعليمهم الفن .

ومن أوائل من ذكرت المراجع أنهم كانوا يتقاضون أجوراً من تلاميذهم النحات اليوناني المشهور بوليكليتوس Polyclitus الذي عاش حتى عام ٤٢٠ ق . م . وقد اشتهرت أعماله واستنسخت منها عدة نسخ لا يزال بعضها موجوداً حتى اليوم . ولعل أشهر أعماله الموجودة هو حامل الرمح المعروض اليوم بمتحف الآثار في مدينة نابولي [٥ ، ص ٣٦٦] .

وكان فيدياس أيضاً يتقاضى أجراً (رسوماً دراسية) من تلاميذه الذين كانوا يأخذون عنه فن النحت . وكان من أعظم نحاتي اليونان في عصره وقد عاش في أثينا حتى عام ٤٣٢ ق . م . وكان موضوع أخذ أجر من التلميذ لقاء تدريبه أمراً معروفاً ، بل إن بعض الفنانين والمعلمين كانوا يتقاضون أجوراً من تلاميذهم بعد أن يجيدوا الحرفة (الفن) وقد بلغ ما يتقاضاه المعلم الفنان ثلث دخل التلميذ من فنه .

وسواء أكان الفنان يتقاضى أجراً مقابل تدريسه للفن أم كان يكتفي بمجرد مساعدة تلاميذه له ، فقد كان التلاميذ يمرون بثلاث مراحل رئيسة أثناء تتلمذهم أو تمهنهم ، وهذه المراحل الثلاث هي :

١ - مرحلة المساعدات الأولية العامة للفنان

وهذه المرحلة كانت خاصة بالمبتدئين في أي حرفة من الحرف (فن من الفنون) .

وكان التلميذ يقوم خلالها بالمساعدة في إعداد الخامات، كأن يقوم بسحق الخامات ومزجها لإعداد الألوان، أو يقوم بإعداد أرضية العمل الفني إن كان العمل لوحة فنية أو يقوم بقطع كتل الصخر أو الخشب لإعداد الشكل العام حسبما يطلب معلمه (الفنان).

٢ - مرحلة الإسهام الجزئي في العمل الفني

يصل التلميذ هذه المرحلة بعد أن يكون قد تعرف على خواص الخامات وتمكن من تطويعها، وأبدى نوعاً من الاستعداد للإسهام في إبداع (إنتاج) الأعمال الفنية.

٣ - مرحلة المشاركة التامة

وهذه هي آخر المراحل، ولا يصلها التلميذ إلا بعد فترة من الممارسة الجادة، وبعد أن يبدي مقدرات فنية ومهارات تكسبه ثقة معلمه. ولا يصل التلميذ هذه المرحلة بعد فترة زمنية محددة، ولا بعد عمر معين بل يصلها بعد أن يحقق مستوىً فنياً راقياً. وفي هذه المرحلة يتعاون التلاميذ مع معلمهم في إنجاز العمل الفني. وكثيراً ما ينجز التلاميذ أغلب العمل بل إن المعلم (الفنان) قد يترك لبعضهم موضوع اللمسات الأخيرة للعمل الفني بعد أن يتحقق من تميز مستواهم.

وكان التلميذ أو المتهن (يتخرج) بعد أن يجيزه معلمه (الفنان). ويحدث ذلك أحيانا بأن يقدم التلميذ عملاً يكون بمثابة اختبار له. ويحدث هذا عادة عند الرغبة في الالتحاق برابطة الفنانين وسيأتي الحديث عن روابط الفنانين لاحقاً.

التدريس في نظام التتلمذ أو التمهن

نتناول هنا طريقة التتلمذ أو التمهن هذه ونتعرض لجوانبها المختلفة لنقارنها بالتدريس في المدارس المختصة. ولكي تكتمل الصورة فسوف نتعرض لها بدراسة التلاميذ والمكان، والزمان، والمادة المدروسة والطريقة. ولنبدأ بأول هذه العناصر وهو التلميذ.

التلاميذ

لم يكن هناك مستوى فني محدد للتلاميذ الذين يرغبون في تعلم أي فن من الفنون

بطريقة التتلمذ. كما لم يكن هناك عمر محدد، غير أن العمر السائد كما تذكر أغلب المراجع يكون ما بين الثالثة عشرة والسادسة عشرة، وقد يقل عمر بعض التلاميذ عن هذا وقد يزيد. وغالباً ما يأتي التلميذ بناء على رغبة والده الذي سوف يدفع له رسوم الدراسة، ويتابعه إلى أن يجيد الحرفة أو الفن (يتخرج) ويلتحق بنقابة من النقابات (الفنية) التي تضمن له عملاً دائماً وحياة مستقرة. ولهذا كان أغلب الصبية من الطبقات المتوسطة أو الدنيا التي تتتلمذ على أمل الحصول على عمل بعد (التخرج)، ولابد أن نذكر هنا أن بعض الفنانين كانوا يدفعون بعض الأجر لتلاميذهم لمساعدتهم. ولا يعني هذا أن كل التلاميذ في طريقة التمهن هذه كانوا من هاتين الطبقتين بل أن بعضهم كان من الطبقات الغنية. ومن هؤلاء بنفينيتو سليني Benvenuto Cellini الذي أبدع واشتهر في فن الصياغة، والذي نقل ستيوارت ماكدونالد عنه قوله: «عندما بلغت سن الخامسة عشرة التحقت بمحل صائغ من الصياغ يدعى أنطونيو دى ساندرو رغم عدم موافقة والدي... ولم يكن والدي ليسمح لي أن أتلقى أجراً كما كان يتلقى بقية المتهنين، وذلك لكي أكون حراً في ممارسة التصميمات التي أريدها ولأطول مدة يسمح بها وقتي» [٦، ص ٢٣].

ونستخلص من هذا النص أيضاً أن أصحاب الحرف (الفنانين) كانوا يسمحون بأن يتدرب معهم بعض التلاميذ للتعرف والتدرب على ممارسة الحرفة، دون أن يكون لهم سيطرة تامة على هؤلاء التلاميذ في تحديد نوع النشاط الذي يقومون به. وكان الفنانون لا يصنفون هذا النوع من الطلاب ضمن مجموعاتهم الثلاثة السابقة الذكر. كما نستخلص من هذا النص أيضاً أن بعض الطلاب كانوا يختارون نوع الفن أو الدراسة التي يحبونها بمحض إرادتهم دونما تدخل من ذويهم أو من جانب صاحب الحرفة أو الفنان.

المكـــان

لم تكن الحرف والتي تسمى اليوم الفنون الجميلة والتطبيقية تدرس بطريقة التتلمذ في مكان واحد. فأحيانا كانت تدرس داخل المَفَن (بفتح الميم والفاء) أو المحترَف (بفتح الراء) و الذي يطلق عليه اسم استديو studio في اللغات الأوربية. وقد انحصرت الفنون التي تدرس داخل المحترفات في أشغال المعادن والصياغة، وقطع النحت الصغيرة، والتصوير التشكيلي. فالأعمال الكبيرة من النحت كانت تنفذ غالباً في الموقع نفسه،

وكذلك كان الأمر مع اللوحات التشكيلية التي كانت تزين جدار وأسقف المباني المختلفة.

فالمحترف (الإستديو) كان بمثابة المصنع الصغير بلغة العصر حيث كانت تنتج فيه حاجيات الناس المختلفة وهي:

١ - حاجياتهم العملية الاستهلاكية: وتشمل إنتاج أدوات الصيد من رماح وفؤوس ودروع وسيوف (في عصور لاحقة)، إضافة إلى الأواني الفخارية والخشبية التي كان ينحتها (الفنانون) ليستخدمها الناس في حياتهم اليومية. كما تشمل (إنتاج) الملابس (نسيج) وغيرها.

٢ - الحاجيات الروحية والجمالية: وتعنى هذه الأعمال التي كان ينحتها (الفنانون) لأغراض عقائدية كأن تبعد الأرواح الشريرة، وتقرب الأرواح الخيرة، إضافة إلى ما كانوا يعملون من رسوم ومجسمات تمثل آلهتهم المختلفة، فإن كان للعرب القدامى في جاهليتهم اللات والعزى ومناة وهبل ويغوث ويعوق ونسر وغيرها، فقد كان للأغاريق والرومان عدد من الآلهة الأسطورية مثل أبوللو، وفينوس وديانا وباخوس وكانوا يعتقدون أنها مصدر الإلهام. «وأنها مهيمنة على كل الفنون والعلوم. ولهذا كان الشعراء والموسيقيون يبدأون أعمالهم المهمة بصلوات لواحد من هذه الآلهة أو لعدد منها» [٧، ص٧٦]. وكان لسائر شعوب الأرض ولا يزال لبعضها حتى يومنا هذا عدد من الآلهة التي تصور بصورة ذات بعدين أو ذات ثلاثة أبعاد (مجسمة).

وأغلب ما كان ينتجه الفنانون من أعمال عقائدية أو روحية كان في الغالب كبير الحجم، وكان يتطلب أن ينتج في المكان الذي سيبقى فيه، سواء أكان ذلك المكان معبداً أم كان ميداناً أو مساحة في مكان معين. فالمعابد الفرعونية القديمة كانت هي محترفات (استديوهات) النحاتين والمصورين وغيرهم، وكذلك كانت المعابد الإغريقية واليونانية القديمة. وفي العالم العربي والإسلامي كانت المساجد والقصور والمدارس والأسبلة والتكايا والحمامات والربط هي محترفات الفنانين، وكانت دائما مكتظة بالنحاتين (الذين ينحتون الخشب والحجارة والرخام) والخطاطين والمصورين التشكيليين، (الذين يلونون ويزخرفون) والخزافين العاملين في إعداد البلاطات والفسيفساء ويصبون القَسْقيات، والمبدعين في أشغال المعادن والخشب وغيرهم. ومن أهم الفنون التي نشأت وتطورت في هذه الأماكن فنون الزخرفة. «الإسلامية الخالصة من شوائب الاستعارة من الفنون السابقة

على الإسلام و الذي نبتت منه الأرابيسك arabesque [٨، ص ١١].

ومعنى هذا أن محترفات (إستديوهات) الفنانين في طريقة التمهن أو التتلمذ في كل البيئات لم تكن مقتصرة على غرفة صغيرة كما هو معروف اليوم، بل كانت تتعداه إلى موقع العمل. وموقع العمل أو المنشأة الجديدة هو بمثابة المدرسة أو كلية الفنون الجميلة أو التطبيقية التي يتعلم فيها الطلاب الفن اليوم. وكثيراً ما كان النحاتون والمصورون ينشئون محترفات في مواقع العمل نفسها.

لم يكن هناك زمن محدد في طريقة التمهن (يتخرج) بعده التلميذ أو الممتهن، وينتقل بعده عن معلمه الفنان. وكان الزمن يعتمد على عدة عوامل منها طبيعة الفن الذي سوف يدرسه التلاميذ، ومنها مستوى التلميذ ومهارته ومقدراته واستعداداته الأساسية، ومنها عدد الساعات التي يقضونها في العمل، ومنها الظروف التي يعمل فيها أستاذهم. فقد يضطر الفنان وتلاميذه أن يكرروا نوعاً واحداً من العمل، حسب طلب صاحب العمل. كأن يقضي المعلم وتلاميذه عدة أشهر أو بضعة أعوام في نحت رؤوس الأعمدة وتيجانها لمبنى من المباني الضخمة، وهذا يحرم التلاميذ من فرص التعرض لجوانب النحت المختلفة، فتتكرر تدريباتهم في هذا الجانب لفترة طويلة تضطرهم إلى الانتظار طوال مدة استمرار مثل هذا العمل ثم الانتقال بعد ذلك لخبرة جديدة من خبرات النحت. ومثل هذه الأعمال تمد زمن التتلمذ.

وعلى كل، فإن الفترة المتوسطة التي كان يستغرقها التلميذ أو الممتهن كانت تتراوح مابين خمسة وسبعة أعوام، وهي قابلة للزيادة أو النقصان حسب الظروف السابقة الذكر.

المادة المدروسة

لم يكن في طريقة التمهن منهج محدد، أو محتوى معلوم لما يدرس من جوانب مهارية أو معرفية. وكان الموضوع كله متروك للمعلم (الفنان) ولظروف العمل وللتلميذ. فالعمل الذي يتطلب من الفنان أداؤه قد يكون من نوع واحد، وقد يكون متنوعاً، كما أنه قد يكون عملاً صغيراً يكمله الحرفي (الفنان) وتلاميذه (الممتهنون) في وقت وجيز وينتقلون بعده إلى عمل آخر وموقع مغاير لما ألفوه، وقد يكون عملاً ضخما يستغرق وقتاً طويلاً.

وقد توارث كل أصحاب حرفة من الحرف (أو أصحاب كل فن من الفنون) منذ

أقدم العصور بعض التخطيطات الأولية التي تشتمل على أساسيات حرفتهم فمنذ عصر الفراعنة « كانت هناك كراسات التخطيطات المبدئية التي توراثها المعلمون (الفنانون). وكانت هذه الكراسات مكتظة بالخطوط الرئيسة المتفق عليها. وكانوا يقدمونها لتلاميذهم ليقوم التلاميذ بإكمالها، ونقلها إلى الجدران وتكبيرها، وإعدادها لملاحظات المعلم» [٩، ص ١٨].

ولم تكن مثل هذه التخطيطات متوافرة لكل الحرف أو الفنون ولا لكل المعلمين. إذ كان أغلبهم يعتمد في تدريسه على خبرته الخاصة وعلى أسلوبه الذي ورثه عن أسلافه. وكان المعلم يحاول جاهدا أن يتأكد من وصول طريقته وأسلوبه إلى تلاميذه، معتقداً أن تلك الطريقة هي أصح الطرق ولا ينبغي أن يخرج عنها تلاميذه، فالمادة (التي تدرس) في طريقة التمهن إذاً لا تتعدى المعلومات التي تقدم شفاهة، والأساليب التي توضح عملياً أمام التلاميذ إضافة إلى بعض التخطيطات المتوارثة أحيانا - وكانت هذه قليلة جداً.

طريقة التدريس

يدرس المعلمون (الفنانون) نظام التمهن بالطريقة العملية المباشرة. فكان المعلم الفنان يعمل أمام تلاميذه فيأخذون عنه أسلوبه. ولم تكن عملية التدريس وقفاً على المعلم فقط بل كان التلاميذ يأخذون عن اقرانهم أساسيات الحرفة أو الفن. وكثيراً ما كانت عملية التعلم والتدريب تتم بطريقة تعاونية كل واحد من التلاميذ أو كل مجموعة منهم تعلم المجموعة التي كانت دونها، لأن المعلم كان في الغالب يشرف إشرافاً عاماً على العمل. وعلى هذا فإن عملية التعلم والتدريب كانت تتم بالتقليد وبالمعايشة للمعلمين الفنانين.

ولعل أفضل ما يلخص طريقة التدريب في نظام التمهن هو الاتجاه السائد بين المعلمين والمسؤولين من أن شعارهم هو « يجب علينا أن نشرف على الحرفيين الذين يعملون في كل مجال. . . وعلينا أن نمنعهم من أن يتركوا عادة التمسك بالأساسيات. . . في كل من التصوير التشكيلي أو النحت» [٩، ص ٢٠].

روابط الحرفيين وطريقة التتلمذ

انتشر في أوروبا منذ القرن الثالث الميلادي نظام الروابط **guilds/gilds** التي ينتظم

فيها كل أصحاب مهنة أو حرفة من الحرف. لم تكن هذه الروابط وقفا على أعمال معينة دون غيرها. وكان الهدف من إنشاء تلك الروابط هو إيجاد نوع من الترابط والتآزر والتعاون بين أصحاب الحرفة الواحدة. فالشخص المنتمي إلى أي واحدة من هذه الروابط كان يحظى بالحماية التامة ويضمن حقوقه أو استحقاقاته كاملة، كما أنه يجد ضماناً أو ملاذاً يلوذ به وقت العوز، ويكون بذلك في مأمن من الفاقة والتشرد.

وفي مقابل هذه الحماية التي تقدمها روابط الحرفيين كانت هذه الروابط تفرض على كل عضو منتم إليها اشتراك محدد هو عبارة عن مبلغ معين من المال يدفعه كل عضو من الاعضاء كل عام. «وإلى بداية القرن الثاني عشر الميلادي لم يكن هناك إلا فارق يسير جداً في بريطانيا وكل قارة أوروبا بين التجار وصانعي الدروع والنجارين، والعاملين في الزجاج الملون، والنحاتين وغيرهم»[٦] [٩، ص ٢٠].

وازدادت (الحرف) والفنون خلال القرنين الثالث عشر والرابع عشر الميلاديين في أوروبا واشتدت الحاجة إلى زخرفة المبانى، وتصميم الأزياء، وأنواع الأسلحة والدروع ونتج عن ذلك ظهور روابط مختلفة وأصبح لكل حرفة (أو فن من الفنون) رابطة خاصة ونظام خاص متمثلاً فيما يلي:

أ - القسم بالالتزام بشرف المهنة أو الفن المعين.
ب - الرسوم الخاصة بقبول العضو الجديد.
جـ - الاشتراك السنوي الذي تتجدد بمقتضاه العضوية.
د - الصندوق المشترك الخاص بالرابطة.
هـ - مشروع التأمين العام للأعضاء.
و - القوانين الخاصة بالرابطة.
ز - الراعي المسؤول عن الرابطة.

وقد حافظت هذه الراوابط على حقوق الفنانين وشعر المسؤولون بنوع من المضايقة منها، فولاء الحرفي أو الفنان لرابطته أقوى من أي ولاء آخر. وقد يرفض العمل مع أي شخص كائنا من كان إذا رأت رابطته ذلك. ومنذ القرن الخامس عشر الميلادي ظهرت

---

٦ النص بترجمة الكاتب.

معاداة الدول الأوروبية والمؤسسات الكنسية لهذه الروابط. ففي إنجلترا صدر قانون عام ١٤٣٧م ضد القوانين المحلية غير المناسبة التي أوجدتها الروابط حرصا على الربح على حساب عامة الناس وإيذائهم » [٩، ص ٢١]. وبناء على ذلك، فقد حددت سيطرة الروابط على أعضائها وعلى التلاميذ. وفي إيطاليا فإن « البابا وكبار القساوسة والنبلاء قد تضايقوا من قيود هذه الروابط على الفنانين الذين كانوا يستأجرونهم، فقد انتقص ذلك من سلطانهم ففي عام ١٥٣٩م على سبيل المثال أمر البابا باستثناء النحاتين في روما من عضوية الروابط، كما تم عام ١٥٧٧م استثناء فناني فلورنسا التشكيليين بقانون محلي» [٩، ص ٢١].

وإضافة إلى هذه القوانين التي أصدرتها الدول والمؤسسات الكنسية ضد هيمنة الروابط، فقد أسهمت عوامل أخرى في إضعافها وتقليل أثرها. وأهم هذه العوامل التي عملت على إضعاف فاعلية الروابط كان قد تمثل في ظهور صناعات وحرف وفنون ومعدات وأدوات جديدة ومتنوعة.

وازداد تفكك هذه الروابط في أواخر القرن الخامس عشر الميلادي واستمر الاضمحلال فيها رغم أنها لم تختفي تماماً من حيز الوجود، فقد ظلت باقية في صورة غير مؤثرة حتى القرن السادس عشر الميلادي.

وقد كان لهذه الروابط نظام طبقي دقيق. ففي حالة إنشاء قصر كبير أو كاتدرائية يتجمع المعماريون والبناءون ويتم إنشاء مساكن مؤقتة حول المنشأة الجديدة لتأوى البنائين والنحاتين. وتراعى كل رابطة نظامها الطبقي. ففي مجال البناء يكون المسؤول هو رئيس البنائين. «ويأتي بعده كبار البنائين الذين يشيرون بعصيهم للآخرين ويقولون اقطع هنا وهناك، ويليهم بناؤو الحجارة السهلة القطع ثم بناؤو الحجارة الصلدة، ثم يلي هؤلاء التلاميذ أو المتهنون. ويعمل تحت رؤساء الروابط عدد من العمال والأطفال الذين كان يسمح لرؤساء العمل باستئجارهم» [٩، ص ٢١].

ويتضح من هذا النص أن وضع التلاميذ المتهنين يأتي متأخراً في بعض الحرف كما في حرفة البناء؛ أما في بعض الحرف أو الفنون الأخرى فإن التلاميذ أو المتهنين يأتون في المرتبة التالية للفنان المعلم إذ لا يوجد سواهم أصلاً. ويتم وضع التلاميذ في النظام الطبقي حسب مقدراتهم ومهاراتهم وخبراتهم وإجادتهم للعمل.

ففي مجال التصوير التشكيلي يبدأ التلاميذ المستجدون بسحق المواد وإعداد ومزج الألوان والغراء والجص وإعداد أماكن الرسم (اللوحات) وسطوح الحيطان. ويتدرجون في السلم الطبقي إلى أن يصلوا إلى مساعدة الفنان بإكمال العمل أو حتى بوضع اللمسات الأخيرة نيابة عنه.

ويقدر كثير من المعلمين تلاميذه البارزين. وقد عمل بعض المعلمين الفنانين على تدريب تلاميذهم وارشادهم. فممن كتبوا هذه الإرشادات سنينو سنيني Cennino Cennini، الذي يعد أول من جمع كل الإرشادات الخاصة بطريقة العمل الفني وأسلوبه بتفصيل كامل [٥، ص ٨٦]. ولكتاب سنينو هذا الفضل في توصيل أسلوب جيتو Giotto رغم أنهما لم يتعاصرا، فقد عاش سنينو مابين عامي ١٣٧٠ و١٤٤٠م، أي أنه ولد بعد وفاة جيتو التي كانت عام ١٣٣٧م. وقد وصل أسلوب جيتو إلى سنينو بطريقة التتلمذ، فقد تتلمذ سنينو على الفنان أنجلو لوجادي Angelo Gaddi[٧] فدرس عنده التصوير التشكيلي، وكان أنجلو قد تتلمذ على والده تاديوجادى Taddeo[٨] الذي تتلمذ على جيتو.

كتب سينيني كتابه عام ١٤٣٧م وقد ترجم للانجليزية عام ١٩٣٣م تحت اسم «دليل الحرفي» *The Craftman's Handbook*. ولهذا الكتاب أهمية خاصة لأنه أهم المصادر التي تخبرنا عن الفن وممارساته وأساليبه في ذلك الوقت. ويقدم الكتاب إرشادات قيمة للتلاميذ، فمن إرشاداته لهم أنه يخبرهم بأن يرسم الواحد منهم ولو شئيا بسيطاً كل يوم حتى لا يفقد ولعه بالرسم. ولا يقتصر الكتاب على مثل هذه النصائح، بل يقدم تدريباً مسلسلاً لكي يتبعه التلميذ. وينصح التلميذ أن يبدأ أولاً برسم أبسط الأشياء وأيسرها مستخدما خطوطاً خفيفة فضية أو رصاصية على أرضية مغطاة بالرماد العظمي. وينصح سنيني أن يرسم التلميذ في السنة الثانية الرسم الخطي المحدد وأن يستخدم في ذلك الحبر

٧ انجلو جادي عاش في فلورنسا مابين عامي ١٣٦٩ و ١٣٩٦م، وورث أسلوب جيوتو وطوره في الجانب الزخرفي، واشتهر بألوانه الهادئة التي أثرت على عدد من الفنانين اللاحقين. وله أعمال باقية حتى يومنا هذا.

٨ تاديو جادي: عاش في فلورنسا مابين عامي ١٣٠٠ و ١٣٦٦م، كان والده أيضا مصوراً تشكيلياً بارعاً، وهو جادو جادي وقد تتلمذ والده هذا على جيتو وكان من أقرب تلاميذه وأحبهم لديه وعمل معه ٢٤ عاماً. وفي عام ١٣٤٧م صار جادو هذا أشهر الفنانين الأحياء في فلورنسا وأقدرهم.

وريشة الأوز، ثم يلون الرسم لونا خفيفاً بوساطة فرشاة مسطحة مصنوعة من الفرو الأبيض. فالرسم الدقيق المنفذ بالريشة يمكن الفنان من تذكر الأشياء وحفظ تفاصيلها.

وتأتي بعد هذه المرحلة مرحلة الرسم بالفرشاة وهو الرسم الذي يسبق التلوين. ويكون هذا الرسم على ورق ملون باللون البني المائل إلى الحمرة. ويبدأ التلميذ بوضع لمسات متعاقبة من اللون الخفيف (الحبر) بفرشاة مسطحة لتحديد الظلال ثم يتبع ذلك بلمسات من اللون الرصاصي الأبيض الممزوج بالصمغ أو بصفار البيض لتحديد المناطق المضيئة باللوحة واخيراً على التلميذ أن يحدد الخطوط الخارجية بفرشاة محددة الطرف. وعلى التلميذ أن يحرص على تثبيت يده وألا يجعلها تتحرك أكثر مما ينبغي.

واشتمل كتاب سينيني على نصائح فنية متخصصة عن الألوان وعن التلوين على الجدران والأقمشة والزجاج، وعن فن التذهيب، وفن الصب (صب القوالب) وفن الفسيفساء (الموزيك mosaic). كما اشتمل على أساليب تلوين الوجوه، وثنايا الملابس، وصناعة التيجان والأكاليل وترصيعها، وغير ذلك. وكل التوجيهات تهدف إلى التمكن من إتقان الجانب الحرفي أو جانب الصنعة في الأعمال.

ولم يقتصر سنيني على هذه التوجيهات العملية بل تعداها فأورد بعض الإرشادات الفكرية التي تفيد التلاميذ. فقد اقترح على سبيل المثال أن يختار التلميذ المبتدئ أكثر أعمال أستاذه تميزاً ليقوم بتقليدها أو نقلها. ونصح التلميذ بأن يتذكر دائما أن خير معلم له هو الطبيعة.

أما بالنسبة لرسم الإنسان، فقد اقترح أن يجعل التلميذ من وجه الإنسان وحدة قياس يقيس بها نسب بقية الجسم، وأن يقسم الوجه نفسه إلى ثلاثة أجزاء هي الجبين والأنف والذقن. وقد ذكر أن طول الرجل المثالي يساوي ثمانية رؤوس، وأن هذا الطول يساوي طول المسافة بين يدي الرجل عندما يمدهما.

ظهور أكاديميات الفنون

ظلت الفنون والحرف المختلفة تعامل معاملة واحدة حتى بداية عصر النهضة كما أسلفنا. ولم يكن هناك فرق بين أي حرفي وأي فنان تشكيلي، إذ كانوا يعملون جميعاً في روابط تجمعهم وتحاول المحافظة على حقوقهم.

وبمرور الزمن أصبحت هذه الروابط عبئا ثقيلاً على الفنانين والحرفيين، وتضجر منها الجميع، فقد تضجر منها المسؤولون لشعورهم بأنها تسيطر على الفنانين وتوجههم، وبالتالي فإنها تسلب المسؤولين بعض سلطاتهم التي كان من الممكن أن يمارسوها على الفنانين مباشرة. وتذمر عامة الناس من روابط الفنانين والحرفيين لشعورهم بأنها تعاون الفنانين على أخذ مبالغ أكبر من الناس. وقد ضاق الفنانون والحرفيون أنفسهم بهذه الروابط لأنهم أصبحوا يشعرون بأنها تستغلهم وتستقطع كثيراً من أموالهم ومجهوداتهم.

وإضافة إلى ذلك، فقد شعر بعض الفنانين أن هذه الروابط تحد من حرياتهم وتقيدهم، وشعروا بأن الفنان يحتاج لنوع من التميز وأن عمله يتطلب مجهوداً عقلياً وفكرياً، ولا ينبغي أن يضطر إلى اللجوء إلى رابطة تحميه.

ومن أوائل من شعروا بذلك وبدأوا في مناقشة الناس لإقناعهم الفنان المخترع ليوناردو دافنشي. فقد بدأ بتوضيح دور الفن ودور الفنان ومدح عمله، وقد قام بذلك في الميادين العامة والأسواق وأماكن العمل. وكان مما قال ذات مرة: «إذا قلت إن العلوم التي ليست علوماً آلية إنما هي علوم عقلية فإنني أقول إن التصوير التشكيلي من العلوم العقلية. فكما تعالج الهندسة والموسيقي نسب القيم المتواصلة وتعالج الرياضيات النسب غير المتواصلة، فإن التصوير التشكيلي يعالج كل القيم المتواصلة إضافة إلى نسب الظل والضوء والمسافة المتغيرة في المنظور»[٩، ص ٢٣].

ومما سبق يتضح أن ليوناردو كان يهدف لتغيير مفهوم الفن عند الناس، وكان يسعى لجعل الناس ينظرون إلى الفن بوصفه علماً من العلوم أو واحداً من الفنون الحرة التي تدرس في مدارس خاصة تسمى بالأكاديميات. وكان مع ليوناردو عدد من الفنانين الذين كانوا يرون رأيه، وعلى رأس هؤلاء مايكل أنجلو الذي دعا معه لتخصيص أكاديميات للفنون تجعل الفن يرتفع إلى مصاف العلوم العقلية التي كان الناس يقدرونها إيما تقدير ويكنون لها كل إجلال.

لقد ارتبطت كلمة أكاديمية academy بالفلسفة منذ نشأتها، وأصل الكلمة يعود لميدان في أثينا كان أفلاطون يجتمع فيه مع تلاميذه للمناقشة والتفكر والتدريس، ومن هنا نشأت كلمة أكاديمية وأصبحت تستخدم لترمز للمؤسسات العلمية المتخصصة.

وفي عصر النهضة بدأت المناقشات الفكرية من جانب الدعاة لإحياء التراث اللاتيني

في العلوم والأدب والرياضيات. فكان رواد هذه الحركة يتحدثون في الميادين العامة والكنائس ويناقشون ويتناظرون. وأدت مناقشاتهم إلى إنشاء الأكاديمية الأفلاطونية عام ١٤٣٨م في فلورنسا، ثم أكاديمية روما. ولم يكن في هذه الأكاديميات أي علاقة بالفنون الجميلة أو التطبيقية.

واستطاع الفنانون إقناع الناس بضرورة إنشاء أكاديميات للفنون، وقد ورد اسم أكاديمية فنون لأول مرة في التاريخ كما يذكر ماكدونالد « في ستة أعمال فنية من أعمال الحفر التي عملت في عصر النهضة (ولا تزال موجودة) وهذه الأعمال مكتوب عليها أكاديمية ليوناردوفنشي. . . وقد لا تعني هذه الكتابة أكاديمية فن بل قد تعنى جماعة فكرية كانت تجتمع في ميدان. . . ومن المعروف أن ليوناردو كان قد نظم عدة لقاءات ومناظرات. وعلى الرغم من أن أي واحد من ليوناردو ومايكل أنجلو لم ينظم أكاديمية رسمية (يدرس فيها الفن) فإن النمط الجديد للتربية الفنية كان قد بدأ حقيقة لأن كل واحد من هذين الفنانين كانت معه مجموعة مختارة من التلاميذ المثقفين القادمين من أسر كريمة» [٩، ص ٢٣].

ولعل أفضل من قدم صورة عملية لأكاديميات الفنون هو لورينزو دي ميديشي Lorenzo de Medici، فقد جمع مجموعة كبيرة من الأعمال الفنية القديمة المتميزة ووضعها في حديقته، وعين عليها بيرتولدو دي جيوفاني مشرفاً ومعلماً للنحت، وكان بيرتولدو هذا نحاتاً مشهوراً تتلمذ على دوناتيلو. وقد حرص لورنزو على أن يستفيد التلاميذ المتميزون في مجال النحت من هذه المجموعة. وكان يرسل إلى كل الفنانين المشهورين في زمانه يطلب منهم إرسال أفضل تلاميذهم للاستفادة من مجموعاته. وكان مايكل أنجلو واحداً من أولئك التلاميذ الذين وجدوا فرصة للاستفادة من مجموعة ميديشي ومن خبرات النحات المشرف عليها، جيوفاني.

كانت هذه المجموعة من الأعمال النادرة متاحة للموهوبين لنقلها والتعلم منها. وكان جيوفاني يشرح للتلاميذ طرق العمل ويساعدهم في التعرف على أفضل الأساليب لتنفيذه. ولم تكن هناك قيود تحدد التلاميذ، ولا رسوم تؤخذ منهم أو تقدم لهم. وكان التلميذ حراً في وقت حضوره ووقت انصرافه ويعمل تحت إشراف معلمه الفنان جيوفاني دون أن تكون لهذا المعلم أي سيطرة من أي نوع على أي تلميذ كانت لديه الرغبة في دراسة أصول فن النحت وأساليبه.

وعلى الرغم من أن ميديشي لم يطلق اسم مدرسة أو أكاديمية على مؤسسته هذه، إلا أنه كان قد فتح مجالاً لتعليم الفن بطريقة غير طريقة التتلمذ أو التمهن. وتميزت هذه الطريقة بحريتها، إذ ليس فيها أدنى القيود، ناهيك عن قيود الروابط، وقيود طريقة التمهن أو التتلمذ واستغلالها لمجهودات الفنانين والحرفيين وأوقاتهم. وكانت هذه المؤسسة التي أطلق عليها البعض (أول مدرسة أو أكاديمية فنون) بداية لإنشاء أكاديميات فنية حقيقية تفتح المجال أمام عدد أكبر من التلاميذ الموهوبين الراغبين في دراسة الفن بطرق ذات أسس علمية مقعدة (لها قواعد).

وكانت هناك مؤسسات أخرى مثل هذا النوع الذي يعد مقدمات لأكاديميات الفنون. وممن قام بمثل هذه المجهودات النحات والمصور التشكيلي باكسيو باندينيللي Baccio Bandinelli (١٤٩٣م - ١٥٦٠م)، وكان باكسيو هذا منافساً لمايكل أنجلو ومعاصريه. واشتهر بأنه قام بجمع عدد من الفنانين والتلاميذ لدراسة الفن منذ عام ١٥٣١م بمسكنه الواسع الذي أعطي له بالفاتيكان، وإنشاء مجموعة أخرى عام ١٥٥٠م في مدينة فلورنسا. وعلى الرغم من النقد الكثير الذي وجّه له في تقليده لمايكل أنجلو ومشاكسته لزملائه، إلا أن دوره كان بارزاً في التمهيد لإنشاء أكاديميات الفنون.

وجدير بالذكر أن نظام التتلمذ وروابط الحرفيين هذه كانت معروفة ومتبعة في عدد من البلدان العربية والإسلامية، وسمي المعلم بها أو «الأسطى.» وكان لكل مهنة أو تخصص حي خاص بها مثل حي الصاغة والنحاسين أو النساجين.

أكاديمية فلورنسا

بعد مجهودات ليوناردو دافنشي ومايكل أنجلو النظرية، ومجهودات عائلة ميديشي وباندينللي العملية لإنشاء أكاديميات فنون ظهرت أول أكاديمية فنون جميلة بالمعنى الكامل للأكاديمية عام ١٥٦٣م في فلورنسا. والذي أنشأ هذه الأكاديمية هو فازاري وقد عمل مايكل أنجلو بهذه الأكاديمية رغم أنه كان في الثامنة والثمانين من عمره. وكان الهدف من تعيينه هو تشريفي أولاً وتعليمي في المرتبة الثانية. ووجود مايكل أنجلو في هذه الأكاديمية أعطاها وضعاً اجتماعياً راقياً، وأسهم في تغيير نظرة الناس للفنانين وللفن الذي لم يعد عملاً آلياً، بل أصبح واحداً من الفنون الحرة. وأصبح الفن يدرس نظرياً وعملياً. وقد تم اختيار

ستة وثلاثين عضواً للأكاديمية ليكونوا أعضاء دائمين يتم اختيارهم ثلاثة أعضاء كل عام ليكونوا أساتذة زائرين يتلخص عملهم في تدريس الفنانين الناشئين. ومن أهم المواضيع الثابتة التي اهتموا بها في التدريس في الأكاديمية موضوع المنظور. واشتهرت أكاديمية فلورنسا هذه وانتمى إليها أغلب الفنانين الإيطاليين الذين عاشوا في تلك الفترة.

أكاديمية روما

لم يمض وقت طويل حتى ظهرت الأكاديمية الثانية في التاريخ وهي أكاديمية روما التي أنشأها سينت لوكا St. Luca عام ١٥٩٣م وعين فيديريكو زوكارو Federico Zuccaro رئيسا لها. وكان زوكارو من أشهر المصورين في عصره، وقد نال شهرة عالمية فاقت أقرانه فطلب منه السفر إلى إنجلترا لتصوير الملكة إليزابيث الأولى وبعض النبلاء، كما سافر إلى فرنسا وهولندا وإسبانيا وأنجز أعمالاً كثيرة إضافة إلى أعماله في فلورنسا وروما. وقد ساعد كل ذلك على اختياره رئيساً للأكاديمية.

وقد نجح في إدارة أكاديمية روما. «وكان (زوكارو) كسائر معاصريه يؤمن بأن التنظير الصحيح يؤدى إلى إنتاج أعمال فنية جيدة» [٥، ص ٥٦]. ولهذا فقد أسهم بنفسه في الكتابة. ورغم هذا، فإن أكاديمية روما هذه قد ركزت على الجانب العملي أكثر من تركيزها على الجانب النظري. وقد تميزت بذلك على أكاديمية فلورنسا.

ومما جاء في وصف الدراسة بأكاديمية «لوكا» أو «روما» أن رئيسها الأول زوكارو كان ينظم مناظرات يومية تكون ظهر كل يوم وتتناول الجوانب النظرية في الفن، كما كان ينظم اجتماعاً عاماً كل أسبوعين.

ونشأت أكاديميات فنون أخرى في إيطاليا في كل من تورين، ومانتو، وفينيس (البندقية) ونابولي وغيرها، كان بعضها خاصاً وبعضها عاماً. واختلفت طرق التدريس فيها. غير أن أكاديمية روما كانت دائماً في الصدارة وظلت منذ عام ١٦٣٣م «أكثر مراكز التربية الفنية تأثيراً في أوربا حتى القرن التاسع عشر عندما بدأ الفنانون يفضلون دراسة الفن في فرنسا» [٩، ص ٢٥].

وجذبت إيطاليا الفنانين من الأقطار المجاورة فتعرفوا على أكاديميات الفنون وعلى أثرها على تدريس الفن وعلى الوضع الاجتماعي للفنانين. وأصبحت إيطاليا - وخاصة

روما - هي مركز الإشعاع الفني لأوروبا كلها خلال القرن السادس عشر الميلادي.

أكاديميات الفنون خارج إيطاليا

كان الفنانون الأوربيون خارج إيطاليا يعدون دراسة الفن في إيطاليا خلال القرن السادس عشر شيئا عظيماً لا يمكن أن تدانيه أي دراسة أخرى. فبالإضافة إلى أكاديميات الفنون كان هناك (في إيطاليا) عدد كبير من الفنانين المتميزين، كما كانت هناك أعمال فنية عظيمة متعددة. وهناك التشجيع الكبير من قبل المسؤولين أثناء الدراسة. كما أن طالب الفن في إيطاليا يكتسب خبرات لا تعوض ويجد فرصاً للعمل مع كبار الفنانين والتعرف عليهم.

ورغم ذلك، فقد فكر الفنانون في الأقطار الأوروبية الأخرى في إنشاء أكاديميات فنون خاصة بهم. وكانوا يهدفون من إنشاء تلك الأكاديميات في بلادهم لتحقيق الأهداف نفسها التي استهدفها الدعاة الأوائل لإنشاء الأكاديميات في إيطاليا: فهم يطمحون في أن تحفظ أكاديميات الفنون حقوقهم الأدبية والمادية وتجعلهم طبقة معروفة ومقدرة في المجتمع.

الأكاديمية الملكية للتصوير التشكيلي والنحت بفرنسا

كان الفنانون الفرنسيون من أوائل الفنانين الذين تجمعوا على طريقة الفنانين الإيطاليين وطالبوا بإنشاء أكاديميات فنون. فقد اتفقت مجموعة من المصورين التشكيليين الفرنسيين على مخاطبة المسؤولين ليسمحوا لهم بإقامة أكاديمية فنون تحفظ حقوقهم الأدبية والمادية. واتصلت تلك المجموعة من الفنانين بلويس الرابع عشر،[٩] والذي كان ملكاً لفرنسا في الفترة ما بين ١٦٤٣ - ١٧١٥م.

وافق لويس على إنشاء تلك الأكاديمية التي كانت أول أكاديمية للفنون تنشأ في فرنسا. وتم إنشاؤها عام ١٦٤٨م. وقد عين لو برون Le Brun رئيساً لها. وقد نهجت الأكاديمية الفرنسية نهج الأكاديميات الإيطالية، وكان لوبرون نفسه قد تلقى تعليمه وتدريبه الفني في

---

٩ كان لويس الرابع عشر من أعظم ملوك فرنسا، فقد وسع رقعة بلاده وشيد قصر فرساي الشهير الذي استمر تشييده من عام ١٦٦١ إلى ١٦٨٦م، وقد أخرجه الفناون والنحاتون بتلك الصورة المتميزة.

إيطاليا وتأثر بأساليبهم وطرائقهم ليس في إنتاج الأعمال الفنية فحسب، بل وفي الجانب النظري أيضاً.

الأكاديمية الفرنسية في روما

نجحت الأكاديمية الفرنسية للتصوير التشكيلي والنحت في باريس وأصبحت لها مكانة توازي مكانة الأكاديمية الفرنسية المختصة بقواعد اللغة والشعر والبلاغة. وقد اعتمدت الدراسة في أكاديمية فرنسا للتصوير التشكيلي والنحت على رسم كل جزء من الإنسان. وكانت هذه الأجزاء في الأصل مأخوذة من أشكال نحتية إغريقية. «وكان لزاماً على مثل هذا النوع من تعليم الفنون أن يكون له علاقة قوية بالمصادر الحقيقية للفنون القديمة. ولهذا السبب تم إنشاء الأكاديمية الفرنسية في روما عام ١٦٦٦م» [٩، ص ٢٥].

واستمرت الأكاديميتان الفرنسيتان في كل من باريس وروما في خدمة الفنانين الفرنسيين في البلدين وتدريبهم على الأساليب العريقة في الفن.

هيمنة أكاديميات الفنون على الفن

وقد سيطرت أكاديميات الفنون على الفن في مجالاته الرئيسة الثلاثة التالية:

١ - في مجال التدريب والتدريس: فلم تكن الأكاديميات تسمح أو تعترف بأي تعليم أو تدريب فني يتم خارجها سواء أكان ذلك في مجال التصوير التشكيلي أم الرسم أم النحت أم المجال النظرى البحت.

٢ - في مجال العرض: أصبحت الأكاديميات الفنية هي المسؤولة عن إقامة المعارض. وهي التي تحدد ما إذا كان الفنان قد وصل إلى مستوى يؤهله للعرض أم لا؟ وكانت هي المسيطرة والمشرفة على صالات العرض كلها.

٣ - في المجال النظري للفن: توارثت الأكاديميات الفنية نظرة محددة للفن وفرضت أنماطاً معينة من الجماليات القديمة، وصبغتها بالصبغة الرسمية، بحيث أصبح من العسير على أي فنان أن يتخطاها أو يخرج عليها.

أكاديميات الفنون في الأقطار الأوربية الأخرى وغيرها

انتشرت أكاديميات الفنون في كثير من الأقطار الأوروبية فأنشأت كل من ألمانيا وإسبانيا وإنجلترا أكاديمياتها الخاصة. وقد زاد عدد أكاديميات الفنون في أوروبا في نهاية القرن الثامن عشر عن المائة أكاديمية وشملت أغلب أقطار أوروبا [٥، ص ٢٦]. ومن أشهر هذه الأكاديميات الأكاديمية الملكية بلندن Royal Academy والتي تم إنشاؤها عام ١٧٦٨م.

ووصلت فكرة الأكاديميات إلى الولايات المتحدة الأمريكية وأنشئت هناك أول أكاديمية فنون وهي أكاديمية فلاديلفيا، [١٠] وقد أنشأتها مؤسسة Wilson Peale ولسون بيل عام ١٧٩٤م، ولم تكتمل هذه الأكاديمية إلا مع بداية القرن التاسع عشر.

وتحولت أكاديمية فلاديلفيا إلى أكاديمية بنسلفانيا للفنون الجميلة عام ١٨٠٧م وتلتها بقية الأكاديميات الأمريكية مثل أكاديمية نيويورك عام ١٨٠٢م والأكاديمية الوطنية للتصميم ١٨٢٦م.

وقد نحت كثير من الأقطار الأوروبية وغير الأوروبية نحو فرنسا في عدم الاكتفاء بإنشاء أكاديميات في القطر نفسه بل عملت على تعزيز ذلك بإنشاء أكاديميات أخرى بإيطاليا تكون تابعة لتلك البلاد.

التدريس في الأكاديميات وفي المدارس الخاصة بالفنون

ركزت أكاديميات الفنون على تدريس الفن، ولم تهتم كثيراً بالجانب النظري، على الرغم من أن الأكاديميات الأولى كانت تركز عليه. وقد سبق ذكر مناظرات زوكارو التي كان يقدمها في أكاديمية روما ويناقش فيها الجوانب النظرية للفن. ورغم تباين الأكاديميات في تواريخ إنشائها ورغم تباعد الأقطار التي أنشئت فيها، إلا أنها كلها قد تقاربت إلى حد يشبه التقليد الكامل، في طرق التدريس، وفي المادة التي تدرسها. فقد كانت كلها تستخدم الوسائل نفسها التي توسلتها أكاديميات عصر النهضة.

وقد ظهر عدد من المدارس الخاصة التي نحت نحو الأكاديميات، وكان أصحابها يدرسون الفنون الجميلة والتطبيقية لمن يريد من الفنانين الناشئين.

---

١٠ أنشئت الأكاديمية عام ١٧٩٤م وقد مرت بعدة خلافات ومشكلات ولم تكتمل وتستقر بوضعها أكاديمية إلا في هذا التاريخ.

وظهرت بعد ذلك مدارس التصميم التي ركزت على تدريس التصميم. ولعل أهم ما حققته مدارس التصميم هو انتشار الوعي بأهمية الفنون بين عدد كبير من الناس، وكانت بذلك من العوامل التي ساعدت على إقناع المسؤولين بإدخال الفن في التعليم العام.

وعلى كل فإن التدريس في أكاديميات الفنون وفي المدارس الخاصة وفي مدارس التصميم كان يسير على نمط واحد وهو التركيز على تدريس الفن وحده، ولم يكن هناك وجود ملحوظ ومؤثر للجوانب التربوية.

التربية الفنية في التعليم العام بالبلاد العربية

بعد انتشار التعليم في أوروبا دعا المربون إلى إدخال الفن ضمن مناهج التعليم العام، وذلك بعد الاقتناع بدوره الذي يؤديه في التربية العامة لشخصية الدارس. ويعود ذلك إلى مجهودات العلماء النفسيين والتربويين من أمثال بستالوتزي وفروبيل ومنتسوري وسبنسر، إضافة إلى مجهودات بعض الفنانين أمثال تشيزيك وأبلت. ومن أوروبا انتشرت المناهج في الأقطار المستعمرة ووصلت التربية الفنية بذلك إلى التعليم العام في البلاد العربية والإسلامية التي مرت بتجربة الاستعمار.

تم تدريس الفنون بالبلاد العربية بالطريقة نفسها التي كانت تدرّس بها في الأقطار الأوروبية. وبمرور الزمن أصبح للبلاد العربية مؤلفاتها الخاصة في مجال التربية الفنية، وكانت جمهورية مصر العربية هي التي نالت قصب السبق في هذا المجال؛ فقد ظهرت مؤلفات عدة في مجال التربية الفنية ألف جلها الرعيل الأول من أبناء مصر ممن نالوا دراسات عليا في الولايات المتحدة الأمريكية أو في أوروبا.

مفهوم أصول التربية الفنية في البلاد العربية

على الرغم من كثرة ما كتب «عن» التربية الفنية، و «في» التربية الفنية، فإن القليل جداً من المؤلفات هو الذي تطرق لأصول التربية الفنية. ونذكر هنا مؤلفين: أولهما *أصول التربية الفنية* لمحمود البسيوني رحمه الله، وثانيهما *التربية الفنية وأصولها* لمحمد حسن جودي. ولعل كتاب البسيوني هو الكتاب الأكثر شهرة وانتشاراً في المجالات الأكاديمية في مصر وفي سائر البلاد العربية. وسنحاول عرض الكتابين بإيجاز لنستخلص منهما

مفهوم أصول التربية الفنية. وسيتضح مفهوم الأصول عند الكاتبين من المواضيع التي عالجاها في مؤلفيْهما.

مفهوم أصول التربية الفنية عند البسيونى وجودي

يذكر البسيوني في مقدمة كتابه *أصول التربية الفنية* أن كتابه يتضمن «خلاصة خبرة المؤلف في مشكلات كثيرة في ميدان التربية الفنية، فالكتاب يبحث قضايا متعددة، ويوضحها بوجهة نظر جديدة للقارئ: كيف بدأت التربية الفنية في المدارس، وما هي الأهداف التي أرادت تحقيقها، وكيف تطورت هذه الأهداف مع تطور أهداف التربية وأهداف المجتمع ؟ وبخاصة عندما ازدحمت الفصول بالتلاميذ واتجه المجتمع اتجاها صناعيًا» [١٠، ص ١١].

ومما سبق يمكن أن يستخلص القارئ - الذي أشار إليه البسيوني - دون أن يحدد بلده - أن الكتاب سيجيب على السؤال الذي ذكره (كيف بدأت التربية الفنية في المدارس؟) بتتبع تاريخ ذلك منذ نشأة التربية الفنية. ويلاحظ القارئ بأنه يحصر السؤال على جمهورية مصر العربية. وبتتبع تطور التربية الفنية في مصر فقط منذ بداية هذا القرن وحتى اواسط العقد الثامن منه.

وكان البسيوني بلا شك يعلم لخبرته الطويلة وعلمه الغزير أن كتابه سوف ينتشر على المستوى العربي والإسلامي؛ خاصة وأنه - رحمه الله - كان أستاذاً للتربية الفنية في بعض دول الخليج كالمملكة العربية السعودية وقطر، وعاش تطور التربية وقرأ أغلب ما كتب فيها، وهو بلا أدنى شك على علم بنشأة التربية الفنية وبأصولها التاريخية، غير أنه آثر أن يتتبع (أصولها) في موطنه مصر.

أما محمد حسن جودي، فقد تناول موضوع أصول التربية الفنية في كتابه *التربية الفنية وأصولها*. ولعله قد وقف على كتاب البسيوني السابق الذكر. ونبني هذا الافتراض على تاريخي ظهور الكتابين: فقد ظهرت الطبعة الأولى لكتاب البسيوني *أصول التربية الفنية* عام ١٩٦١م؛ أما كتاب جودي فقد ظهر عام ١٩٦٨م. وزيادة على ذلك فإن عدداً لا يستهان به من مراجعه التي بنى عليها كتابه من مؤلفات البسيونى.[١١]

١١ بلغ عدد مؤلفات البسيونى التى ذكرها جودي ضمن مصادر كتابه *التربية الفنية وأصولها* ثمانية كتب.

ولم يبدأ جودي بذكر الأصول التاريخية للتربية الفنية، بل ذكرها تحت عنوان «نبذة عن تطور التربية الفنية في الشرق والغرب.» وذكر تحت هذا العنوان أن التربية الفنية كانت تهدف إلى تشكيل طبيعة الطفل الفنية بأن تعرض عليه تدريبات وتمارين مملة جافة، الغرض منها إتقان الأشياء ومحاكاتها حرفياً، وتزويده ببعض المهارات والتي تعترف بمستواه الطبيعي. وبعد هذا يشرع في استعراض «بعض الأدوار التي مرت على تدريس التربية الفنية في الشرق والغرب، وكانت على النحو التالي» [١١، ص٣٨]. ويبدأ هذه الأدوار بالدور الأول، وهو تشجيع التلاميذ على الدقة في النقل، ويتلوه بدور النقل من الطبيعة والنماذج المصنوعة، ثم اطلاق الحرية الكاملة للتعبير، وأخيراً تمرين التلاميذ على كراسات التلوين.

وينتقل جودي بعد هذا لإعطاء فكرة عامة عن تطور الفن في العالم، ويذكر أثر جان جاك روسو في تحرير الفنانين، ثم يتعرض للمدارس الفنية، فيذكر الكلاسيكية المثالية القديمة، ثم الكلاسيكية الحديثة، ثم الرمانسية، فالواقعية الأولى،[١٢] فالواقعية الحديثة، فجماعة الباربيزون، فالفن التأثيري، فالتعبيري، فالوحشي، فالتكعيبي، فالتجريدي، فالسريالي، فالمستقبلي. وبعد استعراض هذه المدارس الفنية ينتقل لفصل جديد هو «فكرة عامة عن تطور الفن العراقي،» وهو فصل مكتمل وجيد جداً.

نستخلص مما سبق أن الكتابين لم يعالجا موضوع أصول التربية الفنية من جانب تتبع المؤسسات التربوية الفنية. ومما لا شك فيه أن الدارس في أي بلد آخر غير مصر وغير العراق يتوقع أن يجد مثل هذه الأصول - خاصة في كتاب جودي - الذي ذكر أنه سيوضح أدوار التربية الفنية في الشرق والغرب.

مكونات أصول التربية الفنية بين البسيونى وجودي

يناقش كتاب *أصول التربية الفنية* عند البسيوني الموضوعات التالية: تطور التربية الفنية وأهدافها، وأثر الصناعة والآلة عليه، وطرق البحث فيها، والتخطيط لها، وتحضير دروسها، ووسائلها التعليمية، وتقويم نتائجها، ومعارضها. كما يفرد فصلا - في صدر

---

١٢ الحديث عن الواقعية الأولى (وهي رقم ٤ في ترتيبها بالكتاب) مكرر مرتين، ولعل ذلك خطأ طباعي.

كتابه - للتربية الفنية في المدرسة الثانوية وفصلاً آخر - في الجزء الأخير من الكتاب - لرسوم الأطفال وأهميتها التربوية. أما بقية فصول الكتاب، فهي عن المؤتمرات التي حضرها وأسماء المشاركين فيها وما قدّموه من أبحاث. فهناك فصل خاص بمؤتمر زغرب الدولي في التربية الفنية (أغسطس ١٩٧٢م) وفصل آخر لمؤتمر بودابست (١٩٧٣م) وفصل ثالث لمؤتمر نوفي ساد (يوغسلافيا ١٩٧٤).

أما جودي، فقد تناول كتابه موضوع الفن وأهدافه التربوية وعلاقة الفن بالعلم وبالبيئة، وتعرض لتطور التربية الفنية (في الشرق والغرب) وتطور الفن ومدارسه بالغرب وفي العراق، ودور الفن في التربية، ومراحل فنون الأطفال، والفروق الفردية في التعبير الفني للأطفال، واتجاهاتهم في التعبير الفني، وغرف التربية الفنية، وأصول التدريس، مثل اعداد الجو الملائم والموضوع والوسائل، والنقد والمعارض، وتحضير الخطة الدراسية، وعرض الموضوع، والتوجيه والنقد والتقويم، ودراسة منهج التربية الفنية وتطبيقه.

وواضح أن هناك عدداً من الموضوعات التي تعد ضمن أصول التربية الفنية والتي لم يتعرض لها المؤلفان في كتابيهما. غير أن البسيوني لم تفته هذه الموضوعات، بل ذكر جلها في كتابه *أسس التربية الفنية*. وعلى الرغم من أن الكتاب قد ألف عام ١٩٥٤م، إلا أن المؤلف قد تابعه بإضافة بعض الأبواب في الطبعات المتلاحقة ومنها الطبعة الرابعة التي يقدمها بقوله: «وهذه الطبعة الجديدة تشتمل على سبعة فصول إضافية بعضها يأخذ القارئ إلى المؤتمرات الدولية التي حضرها المؤلف... في أمريكا وإنجلترا وأسهم فيها بأحاديث في المشكلات التي تعرضت لها تلك المؤتمرات» [١٠، ص ١٧].

الخلاصة والتوصيات

أ - الخلاصة

لم تعط المراجع التي عالجت موضوع أصول التربية الفنية هذا الموضوع حقه من استقصاء، فهي لم تتبع الأصول التاريخية لهذه المادة، والمراحل المتلاحقة التي مرت بها عملية تعلم وتعليم الفنون في العالم كله بعيداً عن المحلية أو الإقليمية كما لم تتناول تطور المؤسسات التعليمية في مجال التربية الفنية. ويرى الباحث أن معالجة أصول التربية الفنية لا تكتمل إلا بإكمال هذا الجانب الذي يؤرخ للمؤسسات التربوية والفنية. ويقترح أن

يعالج الموضوع على النحو الذي عولج به في هذا البحث بأن يعالج موضوع التمهن أو التلمذ، ثم ينتقل إلى ظهور أكاديميات الفنون ثم إلى الفنون بالتعليم العام. هذا بالإضافة إلى دراسة الجانب الثاني من أصول التربية الفنية، والذي يشمل الموضوعات الرئيسة أو الأساسية التي ينبغي أن يعرفها الدارسون في التربية الفنية. والتي عالج بعضها البسيوني فى أسس التربية الفنية.

ب - التوصيات

نسبة لأهمية موضوع أصول التربية الفنية ووجوده مقرراً رئيساً في كليات التربية الفنية، وأقسامها في كثير من البلاد العربية، فإن الباحث يختتم هذا البحث بهذه التوصيات:

١ - إدراج الجزء الخاص بتاريخ التربية الفنية (الأصول التاريخية) ضمن مقررات كليات التربية الفنية حتى يتسنى للدارسين معرفة المراحل التي مرت بها التربية الفنية في العالم قبل أن تصل إلى بلدانهم.

٢ - تعريف دارس التربية الفنية المعاصر بما كان يدرس في أكاديميات الفنون، العامة والخاصة، والمدارس الفنية، من مواد فنية، عملية كانت أم معرفية، للوقوف على ما هو أصيل وما هو دخيل وغريب على ميدان التربية الفنية العربية.

٣ - تفريغ عدد من الأساتذة المختصين لإعداد كتب تربوية فنية تخاطب الطلاب في الوطن العربي كله، وتعمل على تخليص بعض المؤلفات من ظاهرة المحلية الضيقة والداعية إلى الفرقة والتقوقع.

٤ -عقد مؤتمر عربي يضم أساتذة متخصصين في مجال التربية الفنية يحددون ما ينبغي أن يدرّس تحت عنوان أصول التربية الفنية في كليات وأقسام التربية الفنية بالبلدان العربية، مع تأصيل فن كل بلد لتعريف بقية البلدان به.

٥ - الاهتمام بالفنون الشعبية وإدخالها ضمن البرامج الدراسية، فهي الفنون الأصلية التي تربط الدارس بماضيه وبيئته وتراثه وتحقق له الأصالة.

المراجع

[١] إبراهيم، أنيس، وآخرون. *المعجم الوسيط*. ج١، ط٢. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣م.

[٢] الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. المجلد الرابع. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٣م.

[٣] Eisner, Elliot W. *The Role of Discipline - Based Art Education in America's Schools*. Los Angeles: The Getty Centre, 1985.

[٤] Shorter, Alan W. *Everday Life in Ancient Egypt,* London: Marston and Co., 1932.

[٥] Chilvers, Ian. *The Concise Oxford Dictionary of Art and Artists.* Oxford: Oxford University Press, 1990 .

[٦] Cellini, Benvenuto. *Autobiography*. Harmondsworth: Penguin Books, 1956.

[٧] Hammerton, Sir John. *The New Book of Knowledge*. Vol. 5. London: Waverley Book Company, 1965.

[٨] مرزوق، محمد عبد العزيز. *الفنون الزخرفية الإسلامية في العصر العثماني*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧م.

[٩] Macdonald, Stuart. *The History and Philosophy of Art Education*. London: University of London Press, 1970.

[١٠] البسيونى، محمود. *أصول التربية الفنية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[١١] جودي، محمد حسين. *التربية الفنية وأصولها*. النجف الشريف: مطبعة الآداب، ١٩٦٨م.

The Contemporary Concept of the Origins of Art Education

Mohamed Abdel Mageed Fadl
Associate Professor, Dept. of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research investigates the concept of the origins of art education.The word origins (*usool* in Arabic) has two meanings: (1) The origins in the sense of history or emergence or initiation and (2) the essential components or content of the subject. No one has yet covered the first part (in Arabic) and consequently this study concentrated on it . It followed the development of art education since apprenticeship and through the academies of art till this day. The research also included a display of the contents of two books that were published in Arabic. Thereafter a few suggestions that might help explain this concept and enrich the realm of art education are presented.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٤٥-٣٦٨ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

دور الأنظمة الاجتماعية في التنشئة الرياضية التنافسية للأطفال

عبد العزيز عبد الكريم المصطفى* وحبيب علي ربعان**

أستاذ مشارك، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل بالأحساء، المملكة العربية السعودية، وأستاذ مساعد، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

ملخص البحث. أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على وجهة نظر الرياضيين الأطفال حول دور كل من الأسرة والمدرب أو مدرس التربية البدنية والأصدقاء والبيئة الاجتماعية في تشجيعهم على البدء في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وذلك بتصميم استمارة لجمع البيانات. وقد اشتملت الاستمارة على أربعة محاور أدرج تحتها أربعة وثلاثون (٣٤ عبارة)، وزعت على ٢٠٢ من الأطفال (أعمارهم ٩-١٢ سنة) المسجلين بأندية المنطقة الشرقية الممارسين للألعاب الرياضية الجماعية والفردية التنافسية. واجريت المعالجات الإحصائية للبيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي، واختبار أقل فرق معنوي (توكي) عند مستوى (٠,٠٥).

وقد أسفرت النتائج عن أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية، والأصدقاء والبيئة) تجاه درجة تشجيع الأطفال البدء في الاشتراك في المنافسات الرياضية. كما أن هناك أيضا فروقًا ذات دلالة إحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية تجاه بدء اشتراك الأطفال في نوع محدد من الألعاب الرياضية التنافسية الجماعية أو الفردية. كما أوضحت نتائج الدراسة أيضا أهمية كل من الأسرة والأصدقاء، حيث أكدت النتائج عدم وجود فروق تذكر بينهما نحو تشجيع الأطفال البدء في ممارسة النشاط الرياضي التنافسي. وأخيرًا يوصي الباحثان بضرورة إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بأهمية نوع اللعبة على استمرارية الأطفال في الممارسة الرياضية التنافسية.

مشكلة البحث وأهميته

تعد التربية البدنية من مظاهر الرقي والتقدم التي تقاس بها حضارة الأمم في وقتنا الحاضر. لذا تحرص معظم دول العالم على تشجيع مواطنيها على ممارسة النشاط الرياضي بمختلف أنواعه التنافسية، والصحية، والترويحية، والعلاجية إيمانا منها ببناء الروح الإيجابية للفرد عن طريق الممارسة. وتعد المملكة العربية السعودية من الدول

االتي اهتمت بالتربية البدنية والرياضية عن طريق العديد من المؤسسات، من بينها الرئاسة العامة لرعاية الشباب المتمثلة في اللجنة الأولمبية السعودية والاتحادات الرياضية للألعاب الجماعية والفردية المختلفة. ومن أهم أهداف الرئاسة العامة لرعاية الشباب الاهتمام بالنشء عن طريق زيادة أعداد الممارسين للأنشطة الرياضية التنافسية المختلفة [١].

وتلعب المنافسة دورا هاما في الارتقاء بحياة النشء لأنها تمثل القوى التي تحركه وتثيره نحو ممارسة النشاط الرياضي والاستمرار فيه بصورة منتظمة بما يعود عليه بالصحة الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية [٢-٥]. لذا نجد أنه من الواجب علينا كأسرة وكمدرسين وكمدربين في هذا الحقل، العمل على توجيه تلك القوى الدافعة لدى النشء والارتقاء بها وصولا للغايات المنشودة، إذ إن توجيهها يسمح لنا بمعرفة استعدادات الطفل تجاه الأنشطة الرياضية التنافسية، ومن ناحية أخرى فإن التعرف على مثل تلك الاستعدادات تساعدنا على تشجيعها والارتقاء بها إلى المستوى البطولي. وحيث إن مبدأ التربية البدنية والرياضة التنافسية لايستثني أحد من طبقات المجتمع وأفراده على السواء الصغير والكبير والسوي والمعاق. لذا يجب أن نعمل على تشجيع النشء على ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية المناسبة لقدراتهم البدنية وميولهم واستعدادهم ورغباتهم لما لها من فوائد جمة تنعكس على مجمل حياتهم الصحية والمعنوية.

كما يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن سبب ابتعاد الأطفال أو التوقف أو الانسحاب عن الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية والترويحية هو نتاج العديد من مؤثرات الأنظمة الاجتماعية مثل الأسرة، والأصدقاء، والمدرب/ المدرس والبيئة الاجتماعية [٦-٩]. فعلى سبيل المثال - من الاتجاهات السلبية لدور الأسرة - عدم تشجيع الوالدين لأطفالهم على ممارسة النشاط الرياضي أو الاستمرار فيه (التي قد تصل درجة الرفض) على الرغم من تفوق الأطفال في بعض الأنشطة الرياضية، كما أخفقت البيئة أيضا في تبني العديد من طاقات الأطفال الموهوبة في المجال الرياضي.

لذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور الأنظمة الاجتماعية في تشجيع الأطفال في الاشتراك في النشاط الرياضي التنافسي، وحيث يؤكد زهران [١٠] من أن هذه المرحلة تعتبر من أهم مراحل «التطبيع الاجتماعي،» إلى جانب أنها مرحلة اكتساب المهارات الحركية الأساسية للألعاب الرياضية المختلفة التخصصية والترويحية [٦؛ ١١-١٣] التي

تمثل القاعدة الأساسية للاستمرار في ممارسة النشاط الرياضي في المراحل العمرية المتقدمة. كما أثبتت العديد من الدراسات من أن معظم الرياضيين المتفوقين في الألعاب الرياضية الأولمبية المختلفة قد بدأوا ممارسة النشاط الرياضي التنافسي في سن مبكرة [١٤].

لذا لا مفر من التركيز على هذه المرحلة الفتية لما لها من تأثير إيجابي على الاهتمام بالأطفال الرياضيين وتشجيعهم والمحافظة عليهم كطاقات مستقبلية. ومن هنا تأتي أهمية تشجيع الأطفال في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية المختلفة، ومعرفة دور التنشئة الاجتماعية في ذلك. وعلى الرغم من أهمية النظم الاجتماعية الممثلة بالأسرة والأصدقاء والبيئة والمدرسين أو المدربين في تشجيع الأطفال في البدء والاستمرار في ممارسة النشاط الرياضي التنافسي، كما أكدها كل من جريندروفر وليكو وكذلك مكفيرسن والبنسن واندرو [١٥-١٧]، إلا أن بعض تأثيرات هذه النظم لا تزال نادرة الدراسة من قبل المتخصصين (حسب علم الباحثين)، وخاصة في المجتمع السعودي. لذا تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور كل من الأسرة والأصدقاء والمدرسين أو المدربين والبيئة الاجتماعية في تشجيع الطفل في بدء المشاركة في النشاط الرياضي التنافسي.

وتتضح أهمية الدراسة في أن ممارسة النشاط الرياضي يكسب الأطفال العديد من الظواهر الصحية والجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وقد أثبتت بعض الدراسات أهمية ممارسة النشاط الرياضي في علاج العديد من الحالات المرضية كالسمنة، وكذلك المحافظة على صحة أجهزة الجسم الوظيفية، كما تكسب الأطفال السعادة والسرور والانفعالات الإيجابية السارة وتجعلهم قادرين على العمل والإنتاج بكفاءة وحيوية.

كما أوضحت العديد من الدراسات أهمية اكتساب الطفل اللياقة البدنية المتمثلة في القوة والتحمل والمرونة والرشاقة والسرعة حتى يكون الطفل لائقا من الناحية البدنية والعقلية لممارسة حياته اليومية سواء في المدرسة أو في المنزل، إذ أنه يحتاج قدرا كافيا من القوة والتحمل والمهارة للقيام بواجباته اليومية دون الشعور بالتعب والإرهاق.

وتتلخص أهمية الدراسة الحالية في معرفة دور النظم الاجتماعية في تشجيع الأطفال على بدء ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية في الأندية الرياضية السعودية، حيث إن إعداد الأطفال في سن مبكرة يعد النواة الأساسية في اختيار الرياضيين المميزين. وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أهمية التنشئة والتدريب والتشجيع الأسري في السنوات الأولى

من حياة الطفل في التفوق الرياضي، مما يسهم ذلك في إعداد الأبطال المتفوقين رياضيا مستقبلا.

من خلال المقدمة السابقة يتضح ان النظم الاجتماعية لها دور هام في تشجيع وتوجيه النشء إلى ممارسة النشاط الرياضي التنافسي. وعلى الرغم من اختلاف درجة التشجيع لكل من هذه الأنظمة تجاه الأطفال نحو الاشتراك في النشاط التنافسي إلا أنه يتطلب عل الباحثين دراسة وافية لمعرفة دور هذه الأنظمة في تشجيع الطفل على البدء في المنافسة الرياضية.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في أن هناك ندرة في الدراسات التي ناقشت دور الأنظمة الاجتماعية إلى بدء اشتراك الأطفال في الأنشطة الرياضية التنافسية في المجتمع السعودي (حسب علم الباحثين). لذا تنبع المشكلة الحالية في معرفة دور الأسرة والأصدقاء والمدرس/ المدرب والبيئة الاجتماعية في تشجيع أطفال (٩-٢١) إلى بدء ممارسة النشاط الرياضي التنافسي.

أهداف البحث

نهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١ - دور الأنظمة الاجتماعية متمثلة في البيئة الاجتماعية، والأسرة، والمدرب، أو مدرس التربية البدنية، والأصدقاء في التنشئة الاجتماعية التنافسية للأطفال.

٢ - الفروق بين النظم الاجتماعية المختلفة قيد البحث في درجة التشجيع نحو الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية.

تساؤلات البحث

في ضوء أهداف البحث يضع الباحثان التساؤلات التالية :

١ - هل للأنظمة الاجتماعية المتمثلة في البيئة الاجتماعية والأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية، والأصدقاء تأثير في عملية التنشئة الرياضية التنافسية للأطفال؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرس أو المدرب والأصدقاء والبيئة) في التشجيع نحو الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية نحو اختيار الطفل نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية؟

الدراسات السابقة

لقد أجريت العديد من الدراسات في المجتمع الغربي حول دور الأنظمة الاجتماعية في تنشئة الطفل رياضيا، إلا أنه وحسب علم الباحثين لا توجد دراسات في المجتمع السعودي ناقشت موضوع هذه الدراسة، لذا سوف يقوم الباحثان بعرض تلك الدراسات التي تم الحصول عليها.

فقد أجرى أندرسون وولد دراسة وصفية على عينة من الأطفال النرويجيين (٩٠٤ أطفال)، وأعمارهم ١٣ سنة، لمعرفة دور تأثير الوالدين والأصدقاء على تشجيع الأطفال في الاشتراك في النشاط الرياضي التنافسي.

وقد أوضحت نتائج الدراسة دور وفعالية الوالدين والأصدقاء في تشجيع الأطفال على ممارسة أوجه الأنشطة الرياضية المختلفة. كما أكدت النتائج أيضا على أهمية إشراك الوالدين والأصدقاء في ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية من خلال اللقاءات الجماعية [١٨].

كما أكد كل من سيج ومكرجر في دراستين متشابهتين على عينة من اللاعبين على أهمية وسائل الإعلام ودورها الفعال والإيجابي في تشكيل آراء الناس وميولهم ومعتقداتهم وخاصة المتعلقة بالأنشطة الرياضية التنافسية [١٩ ؛ ٢٠].

وقد أجرى مكفيرسن وبراون دراسه لإيضاح أهمية دور أفراد العائلة في توجيه وتنشئة الطفل نحو بدء ممارسة النشاط الرياضي التنافسي والترويحي، وقد أكدت النتائج أهمية دور الأب وأفراد الأسرة في تشجيع الطفل الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية خصوصا إذا كان أحد أفراد الأسرة مارس أو يمارس النشاط الرياضي التنافسي [٢١].

وعلى المستوى العربي، فقد أجرى الهياجنة دراسة مقارنة بين طلاب في المرحلة الثانوية من الأردن وآخرين من أمريكا من خلال اشتراكهم في مجموعة من الألعاب الرياضية الجماعية والفردية.

وعلى الرغم من اختلاف نظرة كل من المجتمع الأمريكي والأردني نحو أهمية

وممارسة النشاط الرياضي إلا أنه لم توجد هناك فروق تذكر بين المجتمعين، فقد أكدت النتائج أهمية كل من المدرب ومدرس التربية البدنية في تشجيع اللاعبين في الاشتراك في النشاط الرياضي التنافسي على السواء [٢٢].

كما أجرت أيضا جريندورفر وليوك دراسة لمعرفة دور كل من الأسرة والأصدقاء ومدرسي التربية البدنية في تشجيع الأطفال الذكور والإناث إلى الاشتراك في النشاط الرياضي التنافسي.

وقد أوضحت النتائج من أنه على الرغم من أهمية دور كل من الأسرة والأصدقاء والمدرسين على تشجيع الأطفال على الاشتراك وممارسة النشاط الرياضي، إلا أن التأثير كان على الذكور أكثر منه على الإناث. كما أكدت النتائج أيضا أهمية دور الأب في تشجيع وممارسة الطفل النشاط الرياضي التنافسي [١٥].

كما أجرى جريندورفر وآخرون دراسة مقارنة بين الأطفال (٩-١٢ سنة) (من الذكور ٣٠٨ والإناث ٢٥٩) البرازيليين حول دور التنشئة الاجتماعية إلى ممارسة النشاط الرياضي.

وقد أظهرت النتائج فروقا إحصائية بين الذكور والإناث نحو درجة تشجيع الوالدين الأطفال المشاركة في الأنشطة الرياضية، فبينما كان التأثير العائلي أو الأسري إيجابيًا تجاه تشجيع الذكور نحو ممارسة النشاط الرياضي، فقد كان للبيئة التأثير القوي والإيجابي على تشجيع الإناث نحو ممارسة النشاط الرياضي [٢٣].

مصطلحات الدراسة

١ - الأنظمة أو النظم الاجتماعية

ويقصد بها كل من أفراد الأسرة والأصدقاء والمدرب أو مدرس التربية البدنية والبيئة الاجتماعية.

٢ - التنشئة الاجتماعية

تهيئة الفرد أو تأهيله للتوافق مع البيئة والمجتمع عن طريق تعليمه واكتسابه السلوك والاتجاهات والميول والسمات والقيم الأخلاقية المقبولة في المجتمع من خلال النظم الاجتماعية مثل الأسرة والأصدقاء ووسائل الإعلام وغيرها [٢١].

٣ - التنشئة الاجتماعية إلى الرياضة

هي العملية التي من خلالها يتم تهيئة الفرد اجتماعيا ليصبح مشاركا في أحد الألعاب الرياضية المقبولة اجتماعيا، سواء كان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة [١٤].

أما التعريف الإجرائي، فيعرفها الباحثان على أنها العملية التي تكسب الأفراد المهارات والخبرات والمعارف والاستعدادات التي تؤهلهم للمشاركة والبدء في النشاط الرياضي التنافسي بصورة مباشرة.

٤ - الأطفال الممارسين للنشاط الرياضي التنافسي

ويقصد بذلك الأطفال المسجلين في الأندية الرياضية السعودية الذين يمارسون الألعاب الجماعية ككرة القدم أو الفردية كالعاب القوى من خلال الاشتراك في البطولات الداخلية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

لقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع وعينة البحث

يشتمل مجتمع البحث على الرياضيين من الأطفال في المرحلة السنية من (٩-١٢ سنة) بالأندية الرياضية بالمنطقة الشرقية للعام ١٩٩٦م والبالغ عددهم ٦٠٠ طفل [٢٤]. وقد قام الباحثان باختيار عينة عشوائية قوامها ٢٠٢ يمثلون حوالي نسبة ٣٤٪ تقريبا من حجم المجتمع الكلي، وقد تم اختيارهم من الألعاب التالية: كرة القدم، والسلة، والطائرة، واليد، وألعاب القوى، وسباحة، وجمباز. وقد بلغ المتوسط الحسابي للعمر ١١,٠٥ سنة وبانحراف معياري وقدره ١,٢٣ (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١ . النسبة المئوية والتراكمية لعينة الدراسة (ن=٢٠٢ طفل).

الرقم	اللعبة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
١	كرة القدم	٤٥	٢٢,٢٨	٢٢,٢٨
٢	كرة السلة	٢٧	١٣,٣٧	٣٥,٦٥
٣	كرة الطائرة	٢٨	١٣,٨٦	٤٩,٥١
٤	كرة اليد	٤٤	٢١,٧٨	٧١,٢٩
٥	ألعاب القوى	١٩	٩,٤١	٨٠,٧٠
٦	سباحة	٢١	١٠,٤٠	٩١,١٠
٧	جمباز	١٨	٨,٩١	١٠٠
	المجموع		٪١٠٠	

أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم قائمة خاصة عن طريق استخدام الاستبانة المقفلة، وذلك لمعرفة دور النظم الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية التنافسية للأطفال، وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية:

١ - دراسة استطلاعية لآراء بعض من المدربين ومدرسي التربية البدنية الذين يقومون بتدريب الأطفال في الأندية الرياضية للألعاب الجماعية والفردية وتحليل آرائهم المستخلصة من إجابتهم على سؤال ما هو دور الأنظمة الاجتماعية في بدء اشتراك الأطفال في النشاط الرياضي التنافسي؟

٢ - دراسة قائمة الاستبانات التي تم تصميمها من قبل الباحثين في الدراسات السابقة.

وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة قام الباحثان بتحديد مجالات ومحاور الدراسة التي تمثلت في المدرب أو المدرس، الأسرة، الأصدقاء، وأخيرا البيئة الاجتماعية.

وقد تم اختيار عبارات كل محور من المحاور الأربعة بما يتفق وطبيعة المجال المنتمي إليه. وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم استبعاد وإضافة بعض الفقرات في مجال الأسرة والأصدقاء. وقد اشتمل المجال الأول (الأسرة) على ١٤ فقرة، والمجال الثاني (الأصدقاء) على ٥ فقرات، والمجال الثالث (المدرب أو مدرس التربية البدنية) على ٦ فقرات، وأخيرا

(البيئة الاجتماعية) على ٩ فقرات، وبذلك يكون مجموع عبارات الاستبانة (٣٤ فقرة) متدرجة على مقياس خماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

وقد تم تصحيح استجابات أفراد العينة على المقياس، حيث أعطيت الاستجابات الخمس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) بالنسبة للعبارات الموجبة والدرجات (١-٢-٣-٤-٥) بالنسبة للعبارات السالبة.

الصـــدق

لقد اعتمد الباحثان على ثلاثة أنواع من الصدق:

- الصدق الظاهري face validity، ويقصد بالصدق الظاهري مدى تمثيل المقياس للمجال الذي يقيسه من حيث نوع المفردات وصياغتها ومدى وضوح المفردات الناتج عن مراجعة نتائج الدراسات والاستبانات السابقة، بالإضافة إلى مراجعة وتحليل الجوانب الاجتماعية والنفسية التي تهتم بتشجيع الطفل نحو ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية.

- صدق المحتوى content validity، والذي تحقق من خلال عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجالات التربية البدنية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، للتأكد من صلاحية المفردات وصياغتها لكل محور من محاور الاستبانة، لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله. وقد استخلص من ذلك محاور ومجالات الدراسة الحالية التي ترجمت بعد ذلك إلى فقرات. كما ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على زيادة صدق المحتوى بحيث يمكن القول بأن فقرات هذا المقياس تقيس ما وضعت لأجله.

وقد اتفق معظم المحكمين على صلاحية عبارات الاستبانة مع إضافة بعض الفقرات في مجال الأسرة وهما (اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أخي ما زال رياضيا) و(اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أبي ما زال رياضيا). كما تم استبعاد فقرة من فقرات مجال الأصدقاء والتي قلت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٥٪، وهي (اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لمنافسة أصدقائي) وتم إضافة الفقرة التالية: (اهتمام أصدقائي بمتابعة اللقاءات الرياضية شجعني على ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية).

وقد اشتمل المجال الأول (الأسرة على ١٤ فقرة)، والمجال الثاني (الأصدقاء على ٥ فقرات)، والمجال الثالث (المدرب أو مدرس التربية البدنية على ٦ فقرات)، وأخير (البيئة الاجتماعية على ٩ فقرات)، وبذلك يكون مجموع عبارات الاستبانة (٣٤ فقرة).

- الصدق الذاتي (انظر جدول رقم ٢)، حيث نلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الصدق الذاتي لمحاور الاستبانة (الأسرة، المدرب أو مدرس التربية البدنية، الأصدقاء، والبيئة الاجتماعية) تراوحت ما بين (٨٥, ٠-٩٣, ٠) على التوالي والاستبانة ككل (٨٥, ٠) ويمكننا القول إنه إلى جانب صدق المحكمين، فإن الاستبانة صالحة للدراسة.

وأخيرا تم إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من الأطفال من أعمار عينة البحث، للتعرف على الفترة الزمنية التي يستغرقها الطفل في الإجابة عن الاستبانة، وكذلك التأكد من قدرة الأطفال على استيعاب مفهوم وبنود الاستبانة.

الثبـــات

لتحديد ثبات أداة البحث تم استخراج معامل كرونباخ - ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل. وقد دلت النتائج على تمتع الأداة بمعامل ثبات مرتفع (كرونباخ ألفا ٨٨٦, ٠). وبالنسبة لمعاملات الثبات الخاصة بالأبعاد، فقد تراوحت ما بين ٨٢, ٠ إلى ٩٢, ٠ (انظر جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢. معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) كمؤشر للثبات لكل من مجالات المقياس، وللمقياس ككل، وكذلك معامل الصدق الذاتي.

الرقم	مجالات الدراسة	عددالفقرات	معامل كرونباخ - ألفا	معامل الصدق الذاتي
١	الأسرة: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	١٤	٠,٩٢٩	٠,٨٩٥
٢	مدرب/ مدرس التربية البدنية: ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٦	٠,٩٢٣	٠,٨٨٤

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم	مجالات الدراسة	عددالفقرات	معامل كرونباخ - ألفا	معامل الصدق الذاتي
٣	الأصدقاء : ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥	٥	٠,٨٢٧	٠,٩٠١
٤	البيئة الاجتماعية : ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤	٩	٠,٨٩٦	٠,٨٥١
٥	المقياس ككل	٣٤	٠,٨٨٦	٠,٨٥٣

تنفيذ الدراسة

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والتأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تديد الأندية التي يوجد بها فرق رياضية لهذه المرحلة السنية، ومن ثم تم تحديد الأندية التي سوف يجرى على أفرادها البحث بطريقة عشوائية. وقد تم وضع جدول خاص لزيارة تلك الأندية، وتم تنفيذ الدراسة في الفترة من ١٥/ ١/ ١٩٩٦م إلى ٢٢/ ٢/ ١٩٩٦م. وذلك خلال زيارة ميدانية في أماكن التدريب في الملاعب الرياضية في الفترة المسائية ما بين ٥ , ٤ - ٧ مساء) خلال ثلاثة أيام في الأسبوع.

النتائج والمناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة دور النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية والأصدقاء والبيئة)، وكذلك إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك النظم في التنشئة الاجتماعية نحو تشجيع الأطفال إلى البدء في الاشتراك في المنافسات الرياضية، كما حاولت الدراسة أيضا معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية نحو تشجيع الأطفال في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية الجماعية أو الفردية.

للإجابه عن التساؤل الأول: ما طبيعة دور النظم الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال نحو البدء في النشاط الرياضي التنافسي؟ فقد تم حساب المتوسط الحسابي

والانحراف المعياري لكل مجال أو محور (انظر جدول رقم ٣).

جدول رقم٣. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للنظم الاجتماعية أو محاورالاستبانة.

النظم الاجتماعية-المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسرة	٤,٣٣	١,٢٣
المدرب أو مدرس التربية البدنية	٣,٧٣	١,٢٠
الأصدقاء	٤,٤٣	٠,٩٩
البيئة	٣,١	١,١٥

يتضح من جدول رقم ٣ أهمية جميع النظم الاجتماعية المتمثلة في الأسرة والمدرب أو مدرس التربية البدنية والأصدقاء والبيئة في تشجيع الأطفال البدء والاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية، وذلك من خلال تحقيق النظم الاجتماعية أو المحاور على متوسط درجات عالية، حيث حصل كل من محور الأصدقاء والأسرة على (المتوسط الحسابي= ٤٣, ٤، والانحراف المعياري = ٩٩, ٠)، (المتوسط الحسابي٣٣, ٤، والانحراف المعياري = ٢٣, ١) على التوالي، كما حصل كل من المدرب أو مدرس التربية البدنية والبيئة على (المتوسط الحسابي= ٧٣, ٣، والانحراف المعياري = ٢٠, ١)، (والمتوسط الحسابي = ١٠, ٣، والانحراف المعياري = ١٥, ١) على التوالي. يتضح من النتائج أنه، على الرغم من اختلاف معدل درجات متوسطات النظم الاجتماعية، إلا ان تلك النظم كان لها تأثير إيجابي على تشجيع الأطفال نحو الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات كل من محاور النظم الاجتماعية وعلاقتها بتشجيع الأطفال على ممارسة الألعاب الجماعية والفردية، استخدم تحليل التباين الثنائي لهذه الغاية، وجدول رقم ٤ يشير إلى النتائج المتعلقة بذلك.

أما بالنسبة للتساؤل الثاني، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو المدرس، والأصدقاء والبيئة) في التنشئة الرياضية التنافسية لدى الأطفال نحو البدء في النشاط الرياضي؟ فقد استخدم تحليل التباين الثنائي (٤ النظم الاجتماعية × ٢ الألعاب)، (الأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية،

والأصدقاء والبيئة × الألعاب الجماعية والفردية) انظر جدول رقم ٤ .

جدول رقم ٤ . تحليل التباين الثنائي لكل من النظم الاجتماعية والألعاب الرياضية والتفاعل بينهما .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظم الاجتماعية	٢٢٣٥,٤٣	٣	١٩٨٦,٦٥	٩,٧٦	دال
الألعاب	٩١٩,٦٤	١	٧٦٧,٤٣	٠,٢٩	غير دال
التفاعل (النظم في الألعاب)	٣٤٦,٦٥	٣٢	٤٥٧,٣٠	٨,٧٣	دال
الخطأ	٣٦٧٩,٧	١٨٧	٥٩٨,٧٦	-	-
داخل المجموعات	٩٧٠٦,٣١	١٩٤	٧٨١,٢٩	-	-

يتضح من جدول رقم ٤ ما يلي :

ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين النظم الاجتماعية (الأسرة، ومدرس/ مدرب التربية البدنية، والأصدقاء والبيئة) تجاه درجة تشجيع الأطفال إلى البدء في الاشتراك في المنافسات الرياضية، حيث ف= ٩,٧٦ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو ممارسة الألعاب الرياضية الجماعية أو الفردية المختلفة، حيث ف = ٠,٢٩ وهي غير دالة .

ونتيجة الدلالة الإحصائية بين النظم الاجتماعية (كما أوضح في السابق)، فقد تم حساب الفروق بين المتوسطات لتحديد مصادر الفروق باستخدام أقل فرق معنوي LSD اختبار توكي Tukey Test عند مستوى ٠,٠٥ . ويوضح جدول رقم ٥ نتائج تلك المقارنات .

جدول رقم ٥ . دلالة الفروق بين النظم الاجتماعية نحو بدء الأطفال في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية باستخدام اختبار توكي.

النظم الاجتماعية	المتوسطات	البيئة	مدرب/ مدرس التربية البدنية	الأسرة	الأصدقاء
البيئة	٣,٢٣	-	*٢,١٢	*٣,٤٥	*٣,٧٠
مدرب أو مدرس	٣,٨٠	-	-	*٢,٩٥	*٣,١٢

تابع جدول رقم ٥ .

النظم الاجتماعية	المتوسطات	البيئة	مدرب/ مدرس التربية البدنية التربية البدنية	الأسرة	الأصدقاء
الأسرة	٤,٣٧	-	-	-	٠,٢٨
الأصدقاء	٤,٨٨	-	-	-	-

* دالة إحصائية عند مستوى ٥,٠ .

يتضح من جدول رقم ٥ وجود فروق دالة إحصائيا بين النظم الاجتماعية تجاه الأسرة والأصدقاء بالمقارنة مع البيئة والمدرب أو مدرس التربية البدنية، وذلك لصالح الأسرة والأصدقاء. كما توجد فروق دالة إحصائيا بين المدرب أو مدرس التربية البدنية والبيئة، وذلك لصالح المدرب أو مدرس التربية البدنية عند مستوى ٠٥ , ٠ . إلا أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الأسرة والأصدقاء. وهذا بالطبع يؤكد من ان الأسرة والأصدقاء هما المحوران الأكثر فاعلية وتأثيرًا على قرار مشاركة طفل هذه المرحلة في الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية، مع عدم إغفال دور النظم الاجتماعية الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أوضحت دور وفعالية كل من الوالدين والأصدقاء في تشجيع الأطفال نحو ممارسة أوجه الأنشطة الرياضية المختلفة. كما تنسجم نتيجة الدراسة الحالية أيضا مع النتائج السابقه فيما يتعلق بأهمية إشراك الوالدين والأصدقاء في ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية، حيث أكدت النتائج على أن معظم الأطفال الذين اشتركوا في المنافسات الرياضية التنافسية كانوا بصحبة الوالدين أو الأصدقاء [١٥ ؛ ١٨ ؛ ٢١].

كما أوضحت الدراسة نتيجة التساؤل الثالث، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو مدرس التبية البدنية، والأصدقاء، والبيئة) نحو اختيار الطفل الألعاب الرياضية الجماعية والفردية؟ بالنظر إلى جدول رقم ٤ يتضح أثر التفاعل بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية نحو اختيار الأطفال نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية حيث ف=٧٣, ٨، وهي دالة عند مستوى ٠٥ , ٠ .

ونتيجة الدلالة الإحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية نحو اختيار الأطفال نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية، فقد تم حساب الفروق بين المتوسطات لتحديد

مصادر الفروق باستخدام أقل فرق معنوي LSDاختبار توكي Tukey Testويوضح جدول رقم ٦ نتائج تلك المقارنات .

جدول رقم ٦ . دلالة الفروق بين النظم الاجتماعية نحو اختيار الأطفال نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية باستخدام اختبار توكي.

النظم الاجتماعية	المتوسطات	البيئـة	مدرب/ مدرس التربية البدنية	الأسرة	الأصدقاء
البيئة	٤,٠٢	-	٠,٣٤	٠,٦١	٠,٧٧
مدرب أو مدرس التربية البدنية	٣,٨٩	-	-	*٣,٢٣	*٤,٧٦
الأسرة	٤,١٧	-	-	-	*٣,١٠
الأصدقاء	٤,٤٠	-	-	-	-

* دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

يتضح من جدول رقم ٦ وجود فروق دالة إحصائيا بين المدرب أو مدرس التربية البدنية والأسرة والأصدقاء وذلك لصالح الأسرة والأصدقاء . كما توجد فروق دالة إحصائيا بين الأسرة والأصدقاء وذلك لصالح الأصدقاء . إلا أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا بين البيئة ومدرس التربية البدنية والأسرة والأصدقاء . وهذا يؤكد أن الأسرة والأصدقاء لهما تأثير قوي وفعال على تشجيع الأطفال نحو ممارسة نوع محدد من الألعاب الجماعية أو الفردية .

وبالكشف عن التأثيرات ذات المغزى للنظم الاجتماعية باختيار نوع الألعاب الرياضية ، وجد أن اختيار الطفل لممارسة لعبة ما يعتمد على توجيه المدرب أو مدرس التربية البدنية وتشجيعه له لممارسة تلك الألعاب ، وكذلك تقليد الطفل والده في اختيار نفس نوع الرياضة التي سبق أو مازال والده يمارسها ، وقد يكون ذلك أمرا طبيعيا نتاج تأثر الطفل بنوع الألعاب الرياضية التي مارسها أو يمارسها والده ، وذلك من خلال مرافقته لوالده ، سواء في اللقاءات الرياضية أو في أثناء التدريب ، كما يرتبط ذلك أيضا بدرجة التشجيع الذي يقدمه الوالد إلى الابن نتيجة اقتناعه بأهمية ممارسة الألعاب الرياضية . كما

ينطبق ذلك أيضا على أهمية الرفقة بين الأصدقاء حيث أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن الطفل يرغب في ممارسة الرياضة التي يمارسها أصدقاؤه وإخوانه حتى يكون بالقرب منهم، مما يكسبه الشعور بالأمان والاطمئنان.

كما تشير نتيجة الدراسة الحالية أيضا إلى أن معظم الأطفال يفضلون ممارسة الألعاب الرياضية (الجماعية أو الفردية) المشهورة، وذلك من حيث كثرة الممارسين لتلك الألعاب أو الألعاب التي حققت تفوقا رياضيا على مستوى المنطقة والمملكة العربية السعودية، وكذلك الألعاب الرياضية التي تتناسب مع ظروف البيئة وإمكاناتها، كالألعاب التي يتوافر لها ملعب ومدرب واهتمام وتشجيع من قبل النادي الرياضي. فمثلا نلاحظ أن أعداد الأطفال الممارسين للعبة كرة اليد في أندية المنطقة الشرقية تتزايد بشكل كبير جدا، وذلك نتيجة تفوق أندية المنطقة في اللعبة، وكذلك توافر الإمكانات والتشجيع من قبل الأندية ووسائل الإعلام وأفراد المجتمع كافة.

الاستنتاجات

استطاع الباحثان من خلال أهداف وأهمية الدراسة الإجابة عن التساؤلات واستخلاص ما يلي:

- أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية (الأسرة، والمدرب أو مدرس التربية البدنية، والأصدقاء والبيئة) تجاه درجة تشجيع الأطفال إلى البدء في الاشتراك في المنافسات الرياضية
- لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الألعاب الرياضية الجماعية والفردية التي يمارسها الأطفال.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تشجيع النظم الاجتماعية تجاه بدء اشتراك الأطفال في نوع محدد من الألعاب الرياضية التنافسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النظم الاجتماعية تجاه الأسرة والأصدقاء بالمقارنة مع البيئة والمدرب أو مدرس التربية البدنية وذلك لصالح الأسرة والأصدقاء.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرب أو مدرس التربية البدنية والبيئة وذلك لصالح المدرب أو مدرس التربية البدنية.

- أهمية كل من الأسرة والأصدقاء، حيث إنه لم يكن هناك فروق تذكر فيما بينهما، في تشجيع الأطفال إلى البدء في ممارسة النشاط الرياضي التنافسي.

التوصيات

- إبراز دور النظم الاجتماعية في المجتمع، وذلك من خلال وسائل الإعلام الرياضية لما لها دور إيجابي وفعال في توجيه وتشجيع النشء إلى بدء ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية في سن مبكرة.
- على الأندية الرياضية القيام بحملات توعية وتشجيع موجهة لأولياء الأمور عن أهمية ممارسة الوالدين النشاط الرياضي مما يعكس ذلك على سلوك أطفالهم وتشجيعهم على الاشتراك في الأنشطة الرياضية.
- على الأندية الرياضية والرئاسة العامة لرعاية الشباب أن توافر الإمكانات كالملاعب والصالات والأدوات الرياضية في الأماكن التي يكثر فيها التجمع السكاني، حتى يستطيع الأطفال ممارسة الأنشطة الرياضية في سن مبكرة.
- إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بأهمية نوع اللعبة على استمرارية الأطفال في الممارسة الرياضية التنافسية.

استبانة أداة الدراسة
دور الأنظمة الاجتماعية في التنشئة الرياضية التنافسية للأطفال

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على وجهة نظر الرياضيين الأطفال حول دور كل من الأسرة والمدرب أو مدرس التربية البدنية والأصدقاء والبيئة الاجتماعية في تشجيعهم على بدء الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية. لن تستخدم إجابتك إلا لأغراض البحث العلمي فقط،،،

الباحثان:

د. عبد العزيز عبد الكريم المصطفى

د. حبيب علي ربعان

أولا: البيانات الشخصية:

العمر: نوع الرياضة:

عدد سنوات المشاركة:

هل الوالد يمارس/ مارس النشاط الرياضي: نعم/ لا

في حالة الإجابة بنعم، ماهو نوع الرياضة: ترتيبك في الأسرة:

ثانيا : البيانات المتعلقة بالدراسة :

الرقم	بنود الاستبانة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	شجعني أبي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢	شجعني إخواني على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٣	شجعني أقاربي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٤	شجعتني أمي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٥	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أبي ما زال رياضيا .					
٦	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أبي كان رياضيا .					
٧	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أخي كان رياضيا .					
٨	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أخي مازال رياضيا .					
٩	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أحد أقاربي كان رياضيا .					
١٠	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لأن أحد أقاربي ما زال رياضيا .					
١١	كان أبي يصطحبني لمشاهدة الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٢	كان أخي يصطحبني لمشاهدة الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٣	كان أحد أقاربي يصطحبني لمشاهدة الأنشطة الرياضية التنافسية .					

تابع .

الرقم	بنود الاستبانة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١٤	اهتمام أفراد أسرتي بمتابعة اللقاءات الرياضية شجعني على ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٥	شجعني مدرس التربية البدنية على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٦	حصص التربية البدنية لها تأثير إيجابي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٧	للنشاط الرياضي المدرسي تأثير إيجابي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
١٨	شجعني مدرس التربية البدنية على اختيار الرياضة المناسبة لإمكاناتي وقدراتي البدنية					
١٩	شجعني مدرس التربية البدنية على التسجيل في النادي والاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٠	شجعني مدرب النادي على التسجيل في النادي الرياضي والاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية					
٢١	شجعني أصدقائي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٢	مارست الأنشطة الرياضية التنافسية لمصاحبة أصدقائي .					
٢٣	كان صديقي يصطحبني لمشاهدة الأنشطة الرياضية التنافسية .					

تابع .

الرقم	بنود الاستبانة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٢٤	اهتمام أصدقائي بمتابعة اللقاءات الرياضية شجعني على ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٥	كان أحد أصدقائي مشاركا في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٦	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لقرب مكان النادي من مكان إقامتي .					
٢٧	البرامج الرياضية لها دور إيجابي في تشجيعي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٨	مشاهدة المباريات الرياضية لها دور إيجابي في تشجيعي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٢٩	اهتمام الصحافة بالرياضة له دور إيجابي في تشجيعي على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٣٠	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية اقتداء بلاعبي المفضل .					
٣١	اهتمام المجتمع بالرياضة شجعني على الاشتراك في الأنشطة الرياضية التنافسية .					
٣٢	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية لشهرة النادي .					
٣٣	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية كي أصبح مشهوراً .					
٣٤	اشتركت في الأنشطة الرياضية التنافسية للحصول على حوافز مادية .					

المراجـــع

[١] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *ملف وثائقي*. الرياض: الجيل، ١٩٩٢م.

[٢] Howell, F., and J. Mckenzie. "High School Athletics and Adult Sport- Leisure Activity: Gender Variations across the Life Cycle." *Sociology of Sport Journal,* 4, (1987), 429-46

[٣] Astrand, P. "Physical Activity and Fitness." *American Journal of Clinical Nutrition,* 55 (1992), 12315-12365.

[٤] Willis, J., D. Frye, and L. Campbell. *Exercise Psychology.* Champaign, Ill.: Human Kinetics, 1992.

[٥] Chase, M., and G. Dummer. "The Role of Sports as a Social Status Determinant for Children." *Research Quarterly for Exercise & Sport,* 63, No. 4 (1992), 418-24.

[٦] المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم. «اتجاهات التلاميذ المعوقين جسميا نحو الاشراك في دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة.» *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة*، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، ع١٢ (١٩٩٢م)، ١٣٧-١٦٠.

[٧] المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم. «الاتجاهات نحو ممارسة النشاط الرياضي لدى الأطفال ذوي السمنة في مرحلتي الطفولة.» *مجلة نظريات وتطبيقات لبحوث التربية البدنية والرياضة*، كلية التربية الرياضية للبنين، أبو قير، جامعة الأسكندرية، ١٧ (١٩٩٣م)، ١-٣٢.

[٨] Rabaan, H. "Participation and Attrition Motivation in Saudi Arabian Youth Sport." Unpublished doctoral dissertation. Univ. of Pittsburgh, 1994.

[٩] Sails, G. "Sport Socialization Comparisons among Black and White Adult Male Athletes and Nonathletes." Unpublished doctoral dissertation. Univ. of Minnesota, 1984.

[١٠] زهران، خالد عبد السلام. *علم نفس النمو*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[١١] المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم. *التطور الحركي للطفل*. الرياض: دار روائع الفكر، ١٩٩٥م.

[١٢] Gallahue, D. *Developmental Physical Education for Today's Elementary School Children.* New York: Macmillan, 1987

[١٣] Thomas , J., A. Lee, and K. Thomas. *Physical Education for Children.* Champaign, III: Human Kinetics, 1988.

[١٤] Coakley, *J. Sport in Society.* St. Louis, MO.: Times Mirror/Mosby College Pub., 1990.

[١٥] Greendorfer, S., and J. Lewko. "Role of Family Members in Sport Socialization of Children." *The Research Quarterly,* 49, No. 2 (1988), 146-52.

[١٦] McPherson, B. "The Black Athlete: an Overview and Analysis." In D. Landers, ed., *Social Problems in Athletics.* Urbana: Univ. of Illinois Press, 1976, 161-200.

[١٧] Albinson, B., and D. Andrew. "Youth Sport: Parents and Children." *The Research Quarterly,* 49, No. 1 (1976), 156-58.

[١٨] Anderson, N., and B. Wold. "Parental and Peer Influence on Leisure Time Physical Activity in Young Adolescence." *Research Quarterly for Exercise & Sport,* 63, No. 4 (1992), 341-48.

[١٩] Sage, G. *Power and Ideology in American Sport: A Critical Perspective.* Chapmaign, Ill: Human Kinetics, 1990.

[٢٠] McGregor, E. "Moss Medical & Sport: Influences on the Public." *Physical Educator,* 46, No. 1 (1989), 52-55.

[٢١] McPherson, B., and B. Brown. "The Structure, Processes & Consequences of Sport for Children." In F. Smoll, R. Magill, and M. Ash, eds. *Children in Sport.* 3rd ed. Champaign Ill: Kinetics Books, 1989, 265-86.

[٢٢] Hayajneh, A. "Achievement Motives for Participating and Dropping Out of Youth Sport Programs in the United States & Jordan: A Comparative Study." Unpublished doctoral disseration. Ohio State Univ., Columbus, Ohio, 1989.

[٢٣] Greendorfer, S.E, E. Blinde, and A. Pellegrina. "Gender Differences in Brazilian Children's Socialization into Sport." *Inter. Review for the Society of Sport,* 21 (1986), 51-63.

[٢٤] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *كشوف التصنيف والتثبيت الأساسية للموسم الرياضي.* الدمام: مكتب المنطقة الشرقية بالدمام والقطيف، ١٩٩٦م.

The Role of Socializing Agents in Children's Competitive Sport Involvement

Abdulaziz A. Almustafa* and Habeb A. Rabaan**

**Associate Professor, Physical Education Department, College of Education, King Faisal University, Al-Hasa, Saudi Arabia, and **Assistant Professor, Physical Education Department, College of Education, King Saud University,*

Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine the role of socializing agents toward children's involvement in competitve sports. A questionnaire was administered to 202 male children participating in different Eastern Province sport clubs (between the ages of 9 and 12 years). A 4x2 (socializing agents x Sports) MANOVA, and Tukey's test were applied. Results confirmed the first hypothesis, which predicted the influence of socializing agents on children's competitive sport participation. There were significant differences between socializing agents (family, coach/physical education teacher, peers, and environment) toward the start of children in competitive sports. In addition, significant differences were found between socializing agents and the kind of sports children participate in. Family and peers were the most influential agents on starting competitive sports during childhood. Becuse of the importance of this topic, these findings should be treated as indicators for areas of future research.

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 185-368 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

Contents

Arabic Section

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 185-368 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

Journal of
King Saud University

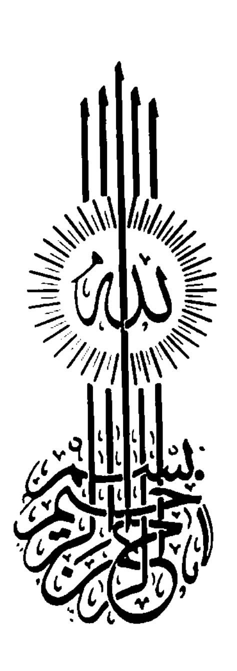
Volume 9

Educational Sciences &
Islamic Studies (2)

A.H. 1417
(1997)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 2254, Riyadh 11451, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 9, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 185-368 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 9

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1417 (1997)



University Press
King Saud University